NEVELÉSÜGYI SZEMLE

III. évfolyam. 1939. március 3. szám

A MAGYAR NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

SCHNELLER ISTVÁN

1847—1939.

A Ferencz József Tudományegyetem neveléstudományi tanszékének nyugalmazott nyilvános rendes tanára január 24-én, 92. évében elhúnyt.

E pillanatban csupán gyászunkat és kegyeletünket lehet kifejeznünk. Sokoldalú működésének, a középiskola belső életére, az egyetemi gondolat érvényesülésére és a neveléstudomány hazai fejlődésére tett hatásának részletes feldolgozása a magyar neveléstörténetnek és kivált a neveléstudomány történetének nevezetes feladata.

A boldogult nagy professzor ravatala előtt *Imre Sándor*, kolozsvári tanárságának legelső éveiben volt hallgatója, majd tanszékén Szegeden közvetlen utódja, a volt tanítványok nevében ezt a beszédet mondta:

Mióta tudjuk, hogy jóságos arca nem fordulhat többé felénk, bennünk, sok évtized óta volt főiskolai és egyetemi hallgatóiban, ma sokféle munkát sokfelé végző emberekben felébredt a régi-régi **tanítvány**. *Felújult számtalan emléke ifjúságunknak, amikor Vele való találkozásunk életünket oly sok tekintetben meghatározta; — újra átéltük pályánk nehéz küzdelmeit, amelyekben igazlátása és megnyugtató szava oly sokszor volt segítségünkre: — ismét megláttuk, hogy eszméink most is, bár napunk immár hanyatlik, a felé vezetnek, amit hajdan az Ő élete és tanítása mutatott fel eszménynek kereső szemeink előtt. S amint így magunkat újból ott látjuk elő-*

adásain a padokban, közös sétáinkon Kolozsvár magaslatain, bizalmas beszélgetéseken dolgozó szobájában: valamennyien megint érezzük, mint emeli lelkünket magával felfelé, mint tisztázódnak életünk és választott pályánk kérdései, mint ver bennünk gyökeret annak tudata, hogy közöttünk a legkisebbnek is nagy hivatása van, mert az ember élete küldetés. Ő tette bennünk világossá a nevelői hivatást és szilárddá a nevelői felelősséget. Neki köszönhetjük, hogy mások, más vallásúak és más nyelvűek megbecsülésének ösztönös készsége egész életünkre tudatos irányítónkká lett. Példája fejlesztette ki bennünk az igazság keresésének és megvallásának alkuvást nem tűrő kötelességét. Ő állított elénk mértéket a tudatos és nemes egyéniség, a személyiség fogalmának birtokunkká tételével s Általa lett bennünk világossá, hogy az embernek bensejében szabadnak kell lennie, de szabad csak az lehet, akinek útján eszmény világit s akit felismert eszmény kötelez...

Tanító Mesterünk és Atyai Barátunk! Köszönjük, hogy a magunkhoz való hűséget tetted legfőbb erkölcsi mértékünkké, — hogy fogtad a kezünket, amíg arra volt szükségünk s hogy örültél, amikor a magunk útjára tértünk. Köszönjük, hogy szerettél bennünket s hogy ezt a Téged annyira jellemző szeretetet kiterjesztetted és átvitted családunkra is.

A tanítványok, íme, nem búcsúznak, hanem vallomást tesznek. A mi munkánk nyomán a Te szellemed terjed s tanítványaink útján beleolvad magyarságunk örök életébe.

A lélek él; a Te lelked, míg élünk, velünk marad.

A nevelői lélek belső tragikuma

A nevelő léleknek több tragikus vonása van. *Quem dii odere, paedagogum fecere,* hangoztatják már az antiquitas óta. Gondolnak itt elsősorban arra a sok bosszúságra, kellemetlenségre, ami a nevelőt éri. Sokszor emlegetik azt is, hogy a nevelő tulajdonképen szizifuszi munkát végez. „Danaidák hordaját töltögetjük" — mondotta a közelmult egyik nagy tanítómestere. S végül a nevelés-elmélet is fölveti a kérdést: nevelhető-e egyáltalán az ember? vagy talán az öröklés mindent meghatároz? S vannak, akik a nevelés lehetőségét teljesen tagadják.

Mi azonban most nem ezekkel a tragikus vonásokkal szeretnénk foglalkozni. Nem a nevelés eredményességének kétes voltából származó szorongató céltalanság-érzetre akarunk rámutatni, sem arra a sok boszszantásra, kellemetlenségre, melyek egyes nevelők lelkét, kik nem tudják a növendékkel való bánásmódnak nyitját megtalálni, keserűvé, néha — horribile dictu — bosszúállóvá teszik. Hiszen a nevelők többségének mégis megvan az evidens tapasztalati élményanyaga, amelyből világosan látja a nevelés sokban eredményes voltát, s a legtöbben mégiscsak hamarosan fölébe emelkednek a növendékek diákos csintalanságain való *igazi,* belső fölháborodásnak. S akkor már — ha a növendék észreveszi, hogy nevelője tulajdonképen belső énjében sebezhetetlen, vagyis nem bosszantható — a fegyelmezés eszközeinek egyéni alkalmazásával elvileg a kérdés mindig megoldható.

Mi most nem ezekkel a tragikus vonásokkal óhajtunk foglalkozni. Egy másik mozzanatra, a nevelő lelkének legbensőbb valójára szeretnénk rámutatni s a vele kapcsolatos belső tragikumra.

A nevelő léleknek a növendékkel szemben alapvető, talán szabad mondanom: totális attitüdje, hogy szereti a növendéket. Fakad ez a szeretet elsősorban abból a megértésből, hogy a felnőtt, harmónikus, kiegyensúlyozott lélek látja a fejletlen emberke kibontakozását a fizikai síkon is, a lelkiekben is, a maga fejletlensége és tapasztalatlansága miatt szükségszerűen. Tehát a nevelő segíteni akar a növendéken: kibontakoztatja erőit, átsegíti a nehézségeken, közli vele a maga tapasztalatait, s mindennek segítségével fölfelé emeli, magasabb életszintre, boldogabbá akarja tenni. Természetesen a nevelő ma már nem hisz annak a naív elképzelésnek, amely a gyermek „boldogságáról" beszél. Már Aristoteles óta, a mélyebben gondolkozók tisztában vannak ennek a tételnek naívságával. A modern lélektan exakt módon is rámutatott a gyermeki lélek rengeteg disszonanciájára, mely szükségképen a fejletlenségével, illetőleg a fejlődéssel, átalakulással jár. (Pl. a pubertas-kor zavarai.) S minthogy a gyermek nem boldog, — legfeljebb rövid ideig, s utána rögtön a legnagyobb boldogtalanságba csaphat át egészen kicsiny, „gyerekes"

okok miatt — továbbá sok külső hatással szemben védtelen, sok benyomást nem tud feldolgozni, mely terheli vagy ijeszti őt, tehát rászorul a nevelőre. A nevelő mindezt tisztán látja, felébred benne a védelmező szeretet. Továbbá azt is látja, hogy sok problémán áteselt már, amiben a növendéke épen szenved, s ezeken át akarja segíteni, tehát vezeti, oktatja, neveli. Az oktatás és a nevelés természetesen a legbensőbb kapcsolatban van egymással, mint a modern neveléstudomány ezt világosan megállapította. Hiszen nincs oktatási anyag, melynek nevelési vonatkozása, s nincs nevelési mozzanat, melynek valami oka, „ratioja" ne lenne. Ezt természetesen alkalmas időpontban a növendékkel is közölni kell.

A nevelésnek tehát legbensőbb rugója a szeretet, mely a kifejlődött embert, a nevelőt arra ösztönzi, hogy növendékét, a fejlődőt, a fejlődés, átalakulás zavaraiban szenvedőt segítse. Véleményünk szerint nem lehet jó nevelő az, aki a növendékét nem szereti. S a fentemlített értelemben minden növendékét szeretnie kell.

Mit tapasztalunk a növendékek részéről? Vajjon azok is szeretik-e nevelőjüket? Vajjon mindnyájan szeretik-e őt?

Erre az utolsó kérdésre a legkönnyebb felelni: szinte kizárt eset, hogy valamennyi növendék szeresse nevelőjét. Sőt olyan is akad, aki gyűlöli nevelőjét, bár ez elég ritka határeset. De a legtöbben, — ha őszinték akarunk lenni önmagunkkal szemben — félnek tőle, vagy közömbösek iránta. Egyesek akadnak azután, akik valóban jó érzéssel gondolnak nevelőjükre, sőt talán szívből szeretik is őt. De még ezek is sokszor visszahúzódnak, ha a nevelő közeledik feléjük, elkerülik az utcán például, hacsak lehet észrevétlenül elkerülni, stb.

Miért? Mi lehet ennek az oka? Nem akarok most arra kitérni, hogy természetesen mi nevelők sem vagyunk egészen tökéletesek, gyarlóságok sajnos, mint mindenütt, bőven akadnak, bennünk is; de az bizonyosnak látszik, hogy ez az általános jelenség — a nevelő nem szeretése, kerülése — nem ezek miatt a gyarlóságok miatt van. Épen ellenkezőleg: a nevelő kiválósága miatt. Mit értsünk ezen? A nevelő t. i. szükségképen mindig bizonyos lelki magaslatot, értelmi és etikai nivót képvisel a növendék előtt. Ez az idegenkedésnek legbensőbb alapja. A nevelő — ha igazán az — mindig valami ideált képvisel, s ez az ideál kötelez, követel. A növendékben rögtön felébred a nivókülönbség tudata, ez szorongó érzéssel tölti el, különösen azért, mert a nevelő is tudatában van ennek, sőt kénytelen ezt a növendéknek is számtalanszor tudatába idézni. Sőt űzi, hajtja fölfelé, a fejlődés sokszor meredek, rögös útján; ha nem is mondja ki, *szükségképen* önmagát állítja állandóan példaképnek.

A nevelő megjelenése tehát rögtön lelkiismeretfurdalást jelent: vajjon elvégeztem-e a kötelességem, mi lenne, ha most megítélnének engem, stb. Erről, sajnos, a nevelő nem mondhat le. Hiszen legfőbb kötelessége, hogy *felébressze* növendékeiben a lelkiismeret szavát, mert ez a haladás biztosítéka. Önismeret, lelkiismeret s mindakettő a lélek szenvedésével is jár; ez a lelki fejlődés, sőt minden emberi haladás velejárója.

A nevelő — sajnos — nem tehet úgy, mint némely édesanya teszi — az igaz, hogy tulajdonképen helytelenül — hogy mindent megbocsát gyermekének. Az édesanyák sok családban, ahol a férfi képviseli a szigorúságot és erélyt, sokszor abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy a meg- és elítélés, továbbá a büntetés nem az ő szerepük, hanem az apáé. Ők lehetnek mindig megértők és megbocsátók. Ez is egyik oka sokszor az édesanya iránt való különösen édes és meleg szeretetnek. A nevelő azonban legfeljebb csak az apa szerepét vállalhatja, sőt azt sem, hiszen a távolság természetesen sokkal nagyobb. Neki mindenképen tartania kell a törvényt; ha megbocsát is, a bűnhődést ritkán engedheti el. Ha netalán abba a hibába esik, hogy a bűnt is elnézi, — vége van! Nem becsülik többé növendékei s ennek a becsülésnek, tekintélynek alapja mindig egy kis félelem is. A nevelő képviseli a törvényt, s a törvénynek feltétlenül érvényesülnie kell. Ezért félnek tőle még azok is, akik szeretik őt: ebben van legbelsőbb tragikuma.

A nevelő tisztában van azzal, hogy az ember, mint erkölcsi lény, sohasem kész, befejezett egész. Az emberi lelki fejlődés legmagasabb pontja épen ez az alázat: tudja, hogy nem befejezett, tudja, hogy gyarló még sok tekintetben, tehát gyúrni, mintázni, faragni kell önmagát s ez egyúttal szenvedéssel is jár. Ő épen erre a csúcsra akarja növendékeit is fölvezetni; soha sem megelégedni, mindig űzni, hajtani magunkat a többre, a szebbre, a nemesebbre. Neki magának is tartania kell a nívót állandóan, még ha véres verejtékébe kerül is. Igaz, hogy más embernek is ez az útja, de a nevelő felelőssége százszoros, mert az élen áll, a lelki vezérség kemény útját választotta, az ő útját még hozzá százszorosan ellenőrzik is. Jaj neki, ha a növendéke észreveszi, hogy elveiből enged! Vége a hatásának s nem árulhatja el azt sem, mennyire szereti a növendékeit. Hogy szeretne nekik sokszor teljesen megbocsátani, hogy szeretne velük egészen közvetlen, egészen őszinte lenni, egészen ember lenni! Nem teheti ezt meg tulajdonképen soha; mert a növendék mindig fejletlenebb a nevelőjénél és nem értheti meg teljesen őt. Visszaélne a nevelő jóságával. A növendék nem érti meg, nem értheti meg a nevelő barátságát. Nem érti, hiszen még nem láthatja át az emberi lét tragikus viaskodását az igazság és szeretet között. *Mert lényegében erről van szó.* A nevelő képvisel bizonyos etikus igazságtartalmat feltétlenül és kérlelhetetlenül. Ebből nem engedhet, mert épen ez a nevelés lényege. Ha engedne, megszűnne nevelő lenni. Lehetne ismerős, vagy talán barát is, de nevelő többé nem. Viszont kétségtelen, hogy hosszas, néha évtizedes együttlét után a nevelő többre kívánkozik, mint egyszerű megbecsültetésre és tiszteletre. Szeretné a növendék teljes bizalmát elnyerni, szeretne jóbarát lenni. Ez talán sohasem sikerül teljesen. Mindig közöttük áll a megítélésnek és elítélésnek számtalan esete, amelyben tulajdonképen a nevelés folyik. Ez zavarja állandóan a kialakuló lelki barátság hangulatát. Ezt csak általában egészen kivételes egyéniségű nevelők és lelkiekben egészen magasra emelkedett növendékek tudják áthidalni. Az ilyen esetek enyhítik a nevelő szomorú belső tragikumát, aki kénytelen látni, hogy növendékeinek legnagyobb része értetlenül, sőt egyesek talán ellenségesen állnak a legnagyobb lelki erő-

feszítéseivel szemben is. Később, évek, néha évtizedek mulva, mikor már a növendék is mélyebben átlátja az emberi sorsot: már többen értik meg nevelőjüket is. De akkor már gyakorlatilag régen megszünt a nevelő és növendék viszonya s akkor kezdődik csak — sajnos nagyon későn — a nevelők igazi fölismerése és helyes értékelése.

Papp János.

A középiskola mint intézmény és a társadalom*

A Magyar Középiskolának 1933. évi 11—12. számában Zibolen felveti és fejtegeti azt a kérdést, vajjon a gimzázium teljesen függ-e a társadalomtól, mint mindenkori érdekeinek kiszolgálója, vagy bizonyos függőség mellett van-e önálló léte és élettartalma is. Gyakorlati célokat szolgáló mondanivalóimban ezt a kérdést csak futólag érintem. E helyett először is röviden vázolom a *társadalom szerepét középiskolák alapításában*, illetőleg azok földrajzi elhelyezésében.

Ismeretes, hogy régebben főuraink, felekezetek, községek, testületek vállvetve alapítottak középiskolákat és szerető gonddal kísérték működésüket. Ez az áldozatkészség idővel erősen megcsappant, talán ugyanabban a mértékben, amilyenben az állam ráeszmélt kultúrpolitikai jogaira és kötelességeire. Igen sok iskolafenntartó átadta iskoláját az államnak, mások az államsegély fejében befolyást engedtek az államnak tantervben, módszerben, belső rendben és személyi ügyekben is. A kor színvonalának megfelelő középiskola fenntartása manapság igen sok költséggel jár, melynek csak kis hányada térül meg a tanulóktól szedett díjakból. Ennek következménye, hogy ahol az újabb évtizedekben közösségek a maguk költségén vagy nagylelkű adományokból új gimnáziumot alapítottak, ott az elérendő államsegély reménye is jelentős ható tényezőnek bizonyult.

Az alapítók természetesen első sorban a maguk hozzátartozóinak, a községbelieknek, hitsorsosaiknak kívánnak szolgálatot tenni. Ahol társadalmi mozgalom indult meg arra, hogy ott *állami* középiskola létesüljön, természetesen néhány család gyermekének helyben való taníttatása, az idegenből jövő tanulók ellátásából, a tanári családok lakbéréből, vásárlásaiból, iskolai épület emeléséből az iparra és kereskedelemre háruló jövedelem, a város művelt elemeinek szaporodása a fő indító ok. Sokszor az a jelszó, mely szélesebb körökben növeli a mozgalom népszerűségét, hogy a község a maga gyermekeiből kapja jövendő vezetőit. A középiskolát azért óhajtják, mert „úri" iskola és emeli a környék szemében az illető város tekintélyét. Régi tapasztalat, hogy hogy sokszor nem a kultúr-szükséglet, a gimnáziumi oktatásra alkalmas tanulók nagy száma teremti meg a középiskolát, hanem a középiskola pusztán avval, hogy helyben van, sok szülőt arra bír, hogy a

* 1938 febr. 12-én a tanulmányi felügyelői értekezleten Szegeden elhangzott előadás második része.

jövőre vonatkozó terveit megváltoztassa és gimnáziumba irassa be gyermekét.

Mások a körülmények hirtelen növekedő nagy városokban és ismét más k a magániskolák esetén. A magániskolát, mely nagyobb tandíjakat szed, legtöbbször a vele összekötött internátus tartja fenn. Minthogy magánvállalkozás, népszerűvé kell tenni a társadalomban az intézményt, kogy minél több tanuló iratkozzék be. Ennek útja az, hogy újszerű oktatási és nevelési elveket hirdet, a többnyire fiatal tanári kartól megfeszített munkát követel, nem egyszer pedig az odatóduló többnyire gyengébb tanulók elbírálásában alacsonyabb mértéket alkalmaz, vagy engedményeket tesz egyes növendékek iskolamulasztásai terén, hogy egyidejűleg más tanfolyamokra is járhassanak. Az érdekelt társadalom pedig kifelé nem szívesen ismeri be a valódi okot, amelyért a hozzája tartozót ebbe az iskolába járatja. Már a maga megnyugtatására is ennek az iskolafajnak a dícsérője lesz.

Éppen azért, mert a középiskola alapításánál esetlegességeken kívül igen gyakran a társadalomnak bizonyos tekintetben szűkkörű érdekei a döntők, amely érdekek elől a legfőbb tanügyi hatóság sem tud teljesen elzárkózni, kultúrpolitikai szempontból középiskoláink földrajzi elhelyezése kifogásolható.

A társadalom természetesen hatással van időnként a *középiskola nevelési és oktatási céljaira*, tanításának anyagára is. Nagyobb tömegeket mozgató felfogások, vagy legalább is szervezett kisebb közösségek által úton-útfélen hirdetett nézetek a középiskolában szeretnének érvényesülni, hogy ennek közvetítésével majd a társadalomban is uralkodjanak. Itt a napi sajtónak óriási szerepe van, mert a könnyen sugallható társadalommal nem nehéz elhitetni, hogy amit naponként olvas, az tulajdonképen a saját maga meggyőződése. A sajtó irányítása nélkül a társadalmat az iskolai munkának és életnek csak egy-egy kiszakított része érdekli, nem a nagy összefüggések, melyek a középiskola jelenlegi szervezete, kitűzött célja és a nemzeti érdek, az időszerű kulturális feladatok között fennállanak. Volt idő, mikor szervezett társaságok a túlnyomó többségében hívő magyar társadalomnak állandóan a felekezeti középiskolák megszüntetésének szükségességét hirdették a sajtóban; az osztályharc és történelmi materializmus szócsöve a klaszszikus nyelvek haszontalanságáról dörgött és úgyszólván technikai szakiskolává tette volna a történelmileg fejlődött magyar gimnáziumot. A forradalmak tervbe vett iskolai reformjáról talán nem is kell szólanom. A kommunizmus leverése után valóban az egész tá sadalom kívánta az értelmi nevelés mellett a hangsúlyozottabb valláserkölcsi és nemzeti nevelést. Azóta inkább csak néhány diáköngyilkossággal kapcsolatban, középiskolai törvényjavaslatok tárgyalásának idején, vagy sportügyek körül volt a napi sajtóban is megnyilatkozó nagyobb érdeklődése a társadalomnak a középiskola iránt. Nem beszélek helyi jelentőségű műviharokról, továbbá arról, hogy a rossz tanuló szülője mindenütt és mindenkor a gimnáziumban találja a hibát és baráti beszélgetések közben vagy „Beküldetett" című újságcikkben mindig úgy szeretné meg-

reformálni a középiskolát, amint azt fiának bizonyítványa legjobban megkívánná.

Ugyanakkor, mikor külföldön hatalmas erők küzdenek a középiskoláért, és nemcsak a pedagógiai és tudós társadalom folytat tartalmas vitákat az új középiskoláról, annak tárgy-kiválasztásáról, módszeréről, mikor szinte pőrölycsapásokkal kovácsolják több országban a kollektív lelket, akkor nálunk a társadalomnak legnagyobb része a bizonyítvány szempontjából vizsgálja és szeretné befolyásolni a gimnázium munkáját.

Ennek oka, hogy az ország megcsonkítása, a megélhetés nehézsége, úgyszólván minden társadalmi osztály élet-színvonalának kényszerű leszállítása, a tanult fiatalság gazdasági pályákon való elhelyezkedésének ugyancsak nagy nehézsége még idegesebbé teszi a szülői társadalmat A középiskolai érettségi bizonyítvány a minősítési törvény szerint bizonyos tisztviselői állásokra képesít. Bármennyi legyen is az állástalan diplomások száma, a szülői ház mégsem tesz le arról a reményéről, hogy némi összeköttetések felhasználásával mégis csak egy kis biztos kenyérhez jut a fiú, főleg, ha az egyetemet is elvégezte. Tehát egyfelől az „úri" pálya, más felől a „fix" fizetés irányítja őket. Ezért ragaszkodnak egyes szülők oly makacsul ahhoz, hogy a tehetségtelen gyermrkük minden jóakaratú figyelmeztetés ellenére is, bukások és javítóvizsgálatok árán az érettségihez jusson. Azért könyörögnek a szegényebbek a gyermek részére mindenféle kedvezményért, hogy azután éppen e kedvezmények megtarthatása érdekében újra könyöröghessenek enyhébb osztályozásért. A társadalom pedig, amely az állástalan diplomások nagy számának veszélyeiről panaszkodik, a középiskolák színvonalának emelését kívánja és a középiskolából kikerült ifjúság műveltségének, szellemi erőinek, kitartásának hiányait észreveszi: az egyes esetekben mindig kikel a középiskola szigorúsága ellen és mikor érdekelt fél, enyhébb ítélkezésre igyekszik birni az iskolát.

A középiskola azonban rendes viszonyok között nem változtathatja meg célját, tartalmát, módszereit a társadalomnak sokszor egyéni kívánságok és önző osztályérdekek által mesterségesen irányított hangulata szerint és rövid időszakokban többször is. Először azért, mert a középiskola a maga munkáját csak nyugodt légkörben tudja eredményesen végezni és minden iskolai reform megrázkódtatásokkal jár, másodszor azért, mert a gimnáziumnak oly kulturális feladatai vannak, melyeket a közvélemény hullámzásainak közepette is, éppen az egész nemzet érdekében, a történelmi hagyomány szerint kell megoldani. Nagy válságok, megpróbáltatások után mindig megdől a régibb eszményekben való hit. Ennek következménye, hogy utánuk mindig egymást felváltó, túlterhelést okozó iskolai reformokkal kísérleteznek, míg a felelős tényezők és a társadalomnak felelősséget érző része a történeti hagyományt és az újabb tapasztalatokat is felhasználó alapot adnak a középiskolának.

Az *1934. évi XI. törvénycikk* szerint a magyar középiskola feladata, hogy a *tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa és azt egyeten i és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.*

Nem szükséges szakemberek előtt részleteznem, mennyi ebben a feladat-körben az 1883. évi XXX.- és az 1924. évi XI. törvénycikk célkitűzése és mennyi a korszerű új feladat.

Kisparti János a Katolikus Középiskolai Tanáregyesületnek 1937., február 1-én tartott közgyülésén tömören így jellemezte ezt az új törvényt követő középiskolát: „A mai gimnázium is a történetileg fejlődött műveltségbe neveli bele tanítványait. Művelő munkáját nem korlátozza a klasszikusok olvastatására, de szerepet juttat nekik, hogy műveltségünk alapjait legalább a hozzánk közelebb álló latin írók művein át megismertesse velük. A mi mai gimnáziumunk mint a történeti műveltség átszármaztatója nem egy tárgy vagy tárgycsoport tantervi túlsúlyával akarja célját elérni, hanem valláserkölcsi, tehát transcendens világnézeti alapon a nemzetismeret lehető széles körében. Tehát a középiskola a különböző formában megjelenő, gyökértelen, a hagyományok iránt érzéketlen racionalista, merőben utilitarista törekvésekkel szemben ma is úgy fogja fel az embert, mint történeti lényt, akit történeti beállítottságával tesz képessé a nemzeti közösségben majdan ráháruló kötelességek teljesítésére".

Mit várhat tehát a társadalom ettől a középiskolától? Nemcsak az új tantervben a nemzeti kultúra szempontjai szerint gondosan kiválasztott ismeretanyag alaposabb elsajátíttatását, a tanuló szellemi erőinek tervszerű fejlesztését, hanem az ifjúság határozottabb valláserkölcsi és nemzeti nevelését is.

A *nemzeti nevelést* a totális államokban úgy értelmezik, hogy a gyermek valósággal az állam tulajdona, mely egy politikai eszme katonáivá neveli őket. Így például „az újszülött német gyermek csak állami alattvaló, mint a nem-árja idegenek; ami őt állampolgárrá teszi, az az iskolai nevelés, amelynek főfeladata" — a hivatalos tanterv szavai szerint — „az ifjúságot a nemzet és állam szolgálatára nevelni, a nacionál-szocializmus szellemében." Ennek megfelelően irányítja és ellenőrzi az állam az oktatást, a tanárokat, a könyveket és az ifjúsági egyesületeket."[1]

Természetes, hogy másutt másképp értelmezik a nemzeti nevelést, más célt tűznek ki és más módszereket ajánlanak annak megvalósítására.

A nemzeti közéletre való nevelés kérdésének már igen nagy külföldi és elég jelentős hazai irodalma van. Felolvasásom terjedelmét megszabja a nekem juttatott idő s így csak Balanyi György gondolatkeltő és hasznos útbaigazításokat adó cikkére hivatkozom, mely Kisparti János: A családi élet útján című könyvében jelent meg. Balanyi a nemzeti közéletre való nevelést, mint hazafias, nemzeti, szociális, állampolgári és politikai nevelést tárgyalja. Sok megszívlelésre méltó útmutatásához csak néhány rövid, kiegészítő megjegyzést fűzök. A *nemzeti neveléshez* hozzátartozik elszakított véreink sorsa iránt való állandó érdeklődés is. Ezt pedig főleg az a tanári nemzedék tudja ébren tartani, mely még elszakított területen született, élt. Ez a tanárság, ha akarná, sem

[1]) Makay Gusztáv: A magyar nemzeti nevelés problémája. (Nevelésügyi Szemle, 1937. 9—10. szám, 540. oldal.

tudná gondolatait és érzéseit csak a *csonka haza szűk határai közé szorítani.*

A *szociális nevelést* nem lehet azonosítani szociológiai ismeretek tanításával, még kevésbbé a szociálisták nevelési rendszerével. Ennek a nevelésnek a tanuló lelkébe „bele kell lopnia a kollektív felelősség elvét, hogy minél előbb megszokja a köz hűséges szolgálatát s a közös javakért és közös becsületért való bátor kiállást." Az igazgató és tanár ismerje általában a társadalom életének értékeit, erőit és törvényeit! Ismerje azonban tanulóinak szociális helyzetét, az otthonukban uralkodó életfelfogást is, hogy őket szociális érzületre nevelhesse!

A szegényebb tanuló modorának tapintatos formában való csiszolása, a különböző társadalmi helyzetű tanulók elkülönülésének megakadályozása, a növendékek arra való szoktatása, hogy osztálytársaiknak jogos érzékenységét kíméljék, osztály-segítőpénztár, az osztály vagy a gimnázium érdekében végzendő önzetlen munka, kirándulásokon egyszerű magyar emberekkel való komoly, nem leereszkedő beszédre való példaadás, az intézet épületének, bútorzatának kímélése mind hozzátartozik a szociális neveléshez.

Az *állampolgári nevelés* terén is megteszi a magáét a középiskola. Tanárainak nagyrésze a harctéren vérzett vagy a magyar hazához való hűségből feláldozta vagyonát. Így jó példát adott az állampolgári erényekből a tanulóknak is, a fiatalabb kartársaknak is. Helyesen mondja azonban Balanyi: „aki otthoni környezetében nap-nap után a törvények kijátszásának, az állampolgári kötelességek ímmel-ámmal való teljesítésének, sőt az állami érdekek megrövidítésére irányuló törekvéseknek, a laza adómorálnak és más hasonló szociális bűnöknek eseteit látja maga körül végbemenni, abból az iskola a legheroikusabb erőfeszítések árán sem tud jó állampolgárt formálni."

A titkos választójog megalkotásának idején különösen korszerű épen a társadalom szempontjából felvetni azt a kérdést, hogy a középiskolai tanuló kapjon-e *politikai nevelést* is. Aki egy képviselőválasztás előtt különböző társadalmi rétegekkel beszélgetve azok politikai műveltségét kutatja, elképesztő felfedezésre jut. Pedig a falragaszok, az újságcikkek és nem utolsó sorban az otthon a középiskolai ifjúságot is belesodorják a pártok küzdelmeibe. Néhol ez a hatás a tantermekbe is beférkőzik. Tanulságos erre vonatkozólag Tumlirz megjegyzése Pedagogische Psychologie című könyvében. Egy osztrák középiskolában néhány évvel ezelőtt nem tudott Klopstockról előadást tartani, mert az osztályban a kommunista érzelmű zsidó tanulók és az árja származásúak félhangosan, magukból kikelve szidalmazták egymást. Budapesten már több ízben lepleztek le középiskolákban szélsőséges pártszervezkedéseket. Vidéken is voltak már gyanús tünetek.

Magát a napi politikát, a kicsinyes pártszempontokat, főleg a nemzet jövőjét veszélyeztető felforgató hatásokat távol kell tartanunk a középiskolától. Sőt arra kell kérnünk a szülőket és a nagy társadalmat is, hogy pártpolitikába ne vonják be az ifjúságot. Az iskola egyelőre csak ritka esetben, és akkor is főleg a mult politikai viszonyokkal foglalkozva nyúl ehhez a kényes feladathoz.

Hogy a magyar gimnázium munkájának sikeréhez egyik elengedhetetlen feltétel a *társadalom támogatása*, azt fejtegetésünkben többször hangoztattuk. Ha a jövő magyar középiskolából kikerülő ifjú több nemzetismerettel, érzelmi beállítottsággal és szilárd akarattal lép ki a társadalomba, mint a régebbi nemzedék, ne kelljen visszarettennie olyan közösségtől, mely az ellenkezőjét valja minden igaznak, szépnek, jónak és amely hibáit nem akarja levetni. Pedig a társadalom éppen ilyen új lendülettel dolgozni és javítani akaró nemzedéktől várhatná, hogy meggyógyítsa a pártoskodó gyűlölségtől és megmentse az atomizálás veszélyétől.

A középi kola a nemzet *szellemi elitjét* neveli. (Hóman.) Egyik feladata tehát, hogy a tanulók tömegéből a javát válassza ki, és hogy ezek képességeinek érvényesülését elősegítse. Ne lásson a társadalom a középiskola rostáló munkájában demokrácia-ellenes szándékot. Ne legyen hiszékenyebb annál a falusi szülőnél, kinek tudákos szomszédja azt mondta, hogy a szegény ember fiát úgy is megbuktatják az urak, azért nem is érdemes őt a gimnáziumba beíratni. Egy-egy városban oly könnyen talál hitelre az a ráfogás, hogy ott egy bizonyos foglalkozási ághoz tartozó szülők gyermekeit „üldözik". Éppen a tehetség, érzület és szorgalom tekintetében való kiválasztás tenné lehetővé a legegyszerűbb családok gyermekének is a vezető rétegbe való jutását és érvényesülését. Most ezt a tömeg-középiskolából nagy nehézségek árán kikerült, összeköttetéseit felhasználó gyenge képességű elem könnyen megakadályozhatja, mert ez foglalja el a helyek egy részét.

Szívlelje meg a társadalom az iskola jóakaró figyelmeztetését, ha a tanuló nem gimnáziumba való és keressen a fiú tehetségének és hajlamainak megfelelő szakiskolát vagy gyakorlati foglalkozást számára! Ha a gimnáziumnak bármely társadalmi osztályból csakis a legkiválóbbakat kell oktatnia és nevelnie, akkor először ezekben fogja a harmónikus lelkületű és felelősséget érző magyar vezető állampolgár típusát kialakítani, majd ezek útján a társadalomban is az emelkedettebb gondolkozású és a nemzet egészének szükségleteit is szolgáló polgárok számát növelni. Erre pedig nagy szükség van. „Demokratische Verfassungen der Staaten werden zur Pöbelherrschaft führen, wenn nicht die Seelenverfassung der Mehrzahl ihrer Bürger eine aristokratische ist".[1]

Segítse a társadalom *anyagilag* is a középiskolát! Az utóbbi években a társadalom áldozatkészsége a legtöbb helyen már csak kitömendő madarakra és néhány évvégi jutalomra szorítkozik. A reászoruló szegénysorsú jó tanulók okos segítése nemzeti ügy. Az állam a köztisztviselők gyermekei számára alapított, majd a Horthy-ösztöndíj létesítésével megtette az első lépést. Bár a társadalom folytatná!

A tanárság mai szomorú anyagi helyzetének javítása is kötelessége az iskolafenntartó társadalomnak és az államnak. Mit ér a legszebb célkitűzés, ha a célt megvalósítani törekvő emberek lendületét megakasztja a gond és keserűség?! Találjanak fedezetet arra is, hogy

[1] Kerschenteiner: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 62.

a középiskolai épületek tatarozására, a könyvtárak és szertárak fejlesztésére is jusson költség! A könyvtárra és tanszerekre fordított pénz bőségesen megtérül a társadalomnak avval, hogy a tanár továbbképzése meg nem akad, és mert nagyobb örömmel tanít, több eredményt is ér el.

A középiskolának egyházakkal, fenntartó testületekkel, a város különböző hatóságaival, a rendőrséggel, katonai hatóságokkal, állampítészeti hivatallal, ipartestülettel, vasúttal, póstával, egyesületekkel, más közületekkel, többek között a szülői társadalommal van állandóan dolga. Mennyi súrlódási felület, mennyi érdekellentét! És mégis mindig meg kell találni a zavartalan érintkezés lehetőségét, az ellentétek kiküszöbölését a nemzeti feladat érdekében. Nagy áldás, ha a középiskola maga legjobb bizonyítéka a szociális nevelés eredményességének és ha a vele érintkező, tőle valamit váró társadalom ellen sem lehet ez irányban komoly kifogást emelni.

Bár az új magyar gimnázium hozzájárulna ennek az eszményi állapotnak a megvalósításához.

Járay Imre.

Modern nyelvtanítás hanglemez segítségével

(2. közlemény.)

IV. Az élőbeszéd tanítása

Az élőbeszéd tanítása nézetünk szerint rövid anatómiai bevezetéssel kezdődik, melynek célja az ember beszélőszerveinek és a hangképzés természetének megismertetése. Ha a tanulók megismerték az olyan alapfogalmakat, mint a levegő szerepe, hangszallagok, nyelv és szájtartás hangformáló befolyása, (erre vonatkozólag igen érdekes gyakorlati utasításokat ad *O. Schmidt*, i. m. 13—55. o.) akkor felhívjuk figyelmüket az artikulációsbázis szerepére. Minden egyes nyelvnél más és más „alapállás"-ban vannak a beszélőszervek, sőt apróbb részletekben egymástól eltérő mozgásokat is végeznek. (Például az alsó állkapocs, mely az angolnál előbb áll, mint a magyarnál, vagy németnél és sokkal nagyobb mértékű mozgást végez pl. a franciánál, mint az olasznál. Részletes összeállítását lásd *Löpelmann-Minnigerode* i. m. 72—75. o.) Az artikulációsbázis különbsége az oka, hogy minden nyelv, eltekintve a szavak más és más összetételétől is, másképpen „hangzik". Ezt könnyen demonstrálhatjuk az osztály előtt: bizonnyal akad egy, sőt több idegen anyanyelvű tanuló, aki még nem beszél tökéletesen magyarul. Ha evvel a tanulóval magyar mondatot ismételtetünk el, világos, hogy idegenes kiejtéssel fogja visszaadni. Igy minden tanulónk belátja, hogy az idegen nyelv hangjai, legalább részben, eltérnek a magyar nyelvétől és kíváncsian várja a különbségeket.

Most hanglemezről meghallgatjuk az idegen nyelvben előforduló hangokat példázó *szósorokat*. Először magánhangzók jönnek sorra, az-

után, (ha szükséges, mint pl. angolnál!) a magyartól eltérő mássalhangzók. Itt igen fontos az auditív módszer szigorúan következetes keresztülvitele, mert az idegen nyelvek nagyrészt történeti helyesírásai kezdetben végzetesen összezavarhatják a tanulót. Hogyan higyje el a kisdiák, hogy „merken" és „stärken" *e*-je egyforma? Miért kell egyformán kimondani az angol „caught", „hawk", „bought" szavak magánhangzóját, vagy a francia „j'ai", „thé", „vegeter" szavak *e*-jét?... Lassan, fokozatosan haladunk előre, végigmegyünk az összes példasorokon, állandóan ismételtetjük, először a gép és az egész osztály együtt, aztán csak az osztály kórusa, majd egyes kisebb csoportok és egyének is... Megismertetjük tanulóinkat a kettős magánhangzókkal, majd újabb lemezen meghallgatjuk a nyilt és zárt, hosszú és rövid hangok közötti különbségeket. Gyakorlatképpen új szósorokat állíttatunk össze, most már nem azonos, hanem eltérő hangokat példázó szavakból és ezeket olvastatjuk; a már ismerőssé vált szavakból kiválasztjuk a rövideket és hosszúakat, (nem is gondolná az ember, hogy a tanulók átlagban menynyire nem tudják ezt megkülönböztetni!) és ezeket megfelelő jellel, például aláhúzással megjelöltetjük; a magyar nyelvbe felvett kölcsönszavak közül vett példákat szembeállítjuk az eredetivel, hogy az artikuláció finomságai szembetünjenek. (Pl. az angol „sport", „football", „touch" és a magyar „sport", „futball", „tacss".) A diftongusokat mindig egy egységként, gyorsan kimondva tanultatjuk be, ellenben a torlódó mássalhangzókat, (Pl. német „erschö*pft*", „bewö*lkt*" aus*ss*teigen") először lassan mondatjuk ki, *p-f-t,l-k-t,s-sch-t*, és így tovább; azután gyorsitjuk csak fokozatosan a tempót, míg a természetesig el nem jutunk. (Azért szükséges ez így, mert különben tanulóink hajlandók egyes hangok kihagyására.) Általában igyekszünk mindig a tanulókkal javíttatni a kiejtési hibákat is, de egy két sikertelen javítási kísérlet után mindig visszatérünk a lemezhez... Mikor már az összes hangok és hangcsoportok kiejtését elvégeztük, nem tesszük félre a szóbanforgó lemezeket, hanem kisebb-nagyobb időközönként, de legalább hetenként egyszer, az óra első perceiben, kiejtési gyakorlatokat tartunk velük. Ezt legalább egy évig szükségesnek tartjuk, az artikuláció viszonylagos megszilárdulásáig.

A *hangsúly* (Betonung, stress, accent) tanítása már természetesen nem történhetik egyes szavak, hanem csakis összefüggő szövegek alapján. Ezek kiválasztásánál a következő szempontok irányadók: (L. *Drach* i. m. 5. o.) Értékes nyelvi anyagot adjanak, ne „a nap süt", „a kutya ugat", típusúak legyenek, hanem komoly szerzőtől, vagy a népköltészetből származó kisebb alkotások. Ugyanekkor olyan egyszerűek legyenek, hogy a fiatalkorú és az idegen nyelven kevéssé tudó hallgatóság is mindhárom értelemben, (nyelvileg, gondolatilag és érzelmileg) felfoghassa. A mondatok legyenek világosan tagoltak és egyszerű szerkezetűek, hogy a karban való ismétlés lehetővé váljék. Ezeknek a feltételeknek legjobban megfelelnek az idegen nyelv dalköltemények, egyszerűbb, népiesebb irányú egyéb költemények, kisebb meséi, (Pl. *Goethe* dalai; *Wordsworth* egyik-másik műve; egy-egy *Lafontaine* mese;) és természetesen könnyebb stílusú prózai darabok is. A kiszemelt költe-

ményt, vagy prózai darabot több ízben meghallgatjuk, majd hallgatjuk és némán a lemezzel együtt olvassuk. Ekkor jön a megértés, (ennek a részletes menetét később tárgyaljuk, a köv. fejezetben!) majd a hangsúlyozásra vonatkozó tények tudatosítása és begyakorlása. Először megértetjük a mondatnak, mint gondolati és ezért hangsúlyozásbeli *egységnek* a szerepét. Sokszori meghallgatás után mindenki észre fogja venni a *mondathangsúlyt*, melyet a mondat értelemszava visel, majd később felfedezik a kisebb szüneteket, *metszeteket*, amelyek ezeket megelőzik. Minden figyelmet először ezekre a tényekre koncentrálunk: egység, főhangsúly, metszet! Gyakorlásképpen a géppel való együttolvasás szolgál, miközben kezünkkel jelezzük a főhangsúlyt, majd később ugyanilyen taktusütéses, de gép nélkül való olvasás. A szövegben először vesszőkkel megjelöljük a mondathangsúlyt és függőleges vonalakkal a ceruzákat, később, (két-három vers stb. feldolgozása után) ez már el is maradhat. A prózára való áttéréskor felhívjuk a figyelmet a prózai mondatoknak a vers mondataival egyező alkatára... Több és több, esetleg más, nem is hanglemezről ismert olvasmányon gyakoroljuk a cezurák megjelölését, a főhangsúly kiemelését, a taktusütéssel való olvasást... Ezután térünk rá nagyobb egységről a kisebbre, mondatról az u. n. „beszédtaktusokra", (Sprechtakte, stress groups, groupes de force,) vagyis a mondatoknak azon kisebb, összefüggő részleteire, melyek egy logikailag, tehát grammatikailag is összefüggő egészet képeznek. Ennek a beszédtaktusnak is megvan a maga értelemszava, mely nem olyan hangsúlyos ugyan, mint az egész mondat legértelmesebb szava v lt, de azért mégis kiválik a többi közül, ezzel a maga „mellékhangsúlyával". Természetes, hogy ezek a mellékhangsúlyok is kiemelkedők, tehát most már gyakorlásképpen nemcsak a fő-, de a mellékhangsúlyt is megjelöljük a táblán lévő szövegben és a taktusütéses olvasásnál is. A begyakorlás itt is úgy történik, mint a mondathangsúly gyakorlásánál: a beosztások megcsinálása után kórusos és egyes olvasással, hozzá taktusütéssel; minden taktus értelemszavát ajánlatos túlerősen is kiemelni, míg a többieket általában gyorsan és halkan mondatjuk. Minden eszközzel küzdünk a mondatoknak az iskolában sajnos oly gyakori, szétdarabolt, töredezett olvasása ellen... Mint utolsó lépést a hangsúlyozástanítás terén megemlítjük a szóhangsúlyt, mely a németben ugyan tőszótagos, mint a magyarban, tehát ereszkedő, de az angolban már egyre többször, a franciában pedig a szavak túlnyomó részében emelkedővé változik. Megértetés kedvéért, (de csak egyszer vagy kétszer,) megjelöltetjük a szóhangsúlyt is, azonban ez már csak tudatosítás; a begyakorlás már előbb meg kellett hogy történjen, a mondat- és a taktushangsúly begyakorlása alkalmával, azokkal mintegy párhuzamosan.

— — — — — — — — — — —

Példaként lássuk *Goethe* „Mignon"-ját, a hangsúlytanítás három különböző fázisában, úgymint az a táblán és a tanulók füzetében megjelenik. (Az előforduló jelzések: !! = mondathangsúly, ! = beszédtaktus hangsúlya, tehát mellékhangsúly,) = cezura, . . . = a szó hangsúlyos szótagja.

. . . Amikor még csak a mondathangsúlyt, a legfőbb hangsúlyt tudjuk megfigyelni, a szöveg elég egyszerű:

Kennst du das Land, wo die Zit- !!ronen blühn,
Im dunkeln Laub die !!Goldorangen glühn,
Ein sanfter Wind vom blauen !!Himmel weht,
Die !!Myrthe still und hoch der !!Lorbeer steht,
!!Kennst du es wohl?
!!Dahin. Dahin
Möcht ich mit !!dir, o mein Ge- !! liebter ziehn.

. . . . . A második fokon már kissé bonyolódottabb a jelölés:

Kennst du das !Land, / wo die Zi- !!tronen blühn,
Im dunkeln !Laub / die !!Goldorangen glühn,
Ein sanfter ! Wind / vom blauen !!Himmel weht,
Die !!Myrthe still / und hoch der !!Lorbeer steht,
!!Kennst du es wohl?
!!Dahin. Dahin
Möcht ich mit !!dir, / o mein Ge- !!liebter ziehn.

. . . . . Még egy lépéssel ha tovább megyünk, ezt íratjuk fel:

Kennst du das !Land, / wo die Zi- !!tronen blühn.
Im *dun*keln !Laub / die Goldorangen glühn,
Ein *sanf*ter !Wind / vom blauen !!Himmel weht,
Die !!Myrthe still / und hoch der !!Lorbeer steht,
!!Kennst du es wohl?
!!Dahin. Dahin
Möcht ich mit !!dir, / o mein Ge- !!liebter ziehn

Természetesen a jelölés még sokkal több szerephez jut prózai szövegeknél, különösen angol vagy francia prózánál, ahol a szóhangsúly jelölése sem szorítkozik egy-két többszótagú szóra, hanem állandóan szükséges valami.

— — — — — — — — — — —

Így, a három hangsúlyozási alapfogalom birtokában, tanulóink megismerik a beszéd állandó ritmusát, a hangsúlyos és hangsúlytalan részek váltakozását. Realizálják, hogy a beszédet alkotó részek, mintegy különböző rétegekben, különböző magasságokban helyezkednek el. Felül vannak a fő- és mellékhangsúlyos szótagok, alattuk pedig a hangsúlytalanok. *Drach* (i. m. 17. o.) zenei hasonlattal világítja meg ezt a viszonyt: „Im Widerspiel von Stammsilben- und Sinnbetonung hört das... Ohr eine Oberreihe und eine Unterreihe, vergleichbar dem gleichzeitigen Aufnehmen von Melodie und Begleitung . . . Es hört die . . . Stammsilbenbetonungen, als leise-verhüllt mitklingende Unterreihe, die zwar nie verloren geht, aber auch nie zu Eigenwert sich erhebt; und darüber, als herschende Oberreihe, die Träger des Sinnes, die dominierenden Vorstellungen und anderen Sinnworte."

Ha a lemezzel sikerült rávezetni tanulóinkat arra, hogy az idegen beszédnek ezt a ritmusát tudatosan meghallják és sok gyakorlás után magukévá is tegyék, igen nagy lépést tettünk nemcsak a szép és idiomatikus, de a világosan érthető beszéd felé is . . . Igaz, hogy ennek a szép és főleg jó, (tehát jól érthető) beszédnek van még a kiejtés és a

hangsúly mellett egy harmadik tényezője is, mely legalább ugyanolyan lényeges, mint az említettek és ez a hanghordozás.

A *hanghordozás* (Satzmelodie, intonation,) általában úgy él a köztudatban, mint a beszédhang magasságának váltakozása. Ez a változás, emelkedés és esés, foglalja egységekbe a logikaiag összefüggő beszédelemeket. Ez a vélemény, ha a hanghordozás leglényegesebb jegyét illetőleg helyes is, mégsem egészen kielégítő, mert más, szintén lényeges jegyeket figyelmen kívül hagy. Az intonáció nem *pusztán* zenei jelenség, (pusztán hangjegyekkel nem is lehetne kifejezni pl. a német, vagy az angol intonációt,) mert hiányoznak belőle a zenei dallam ismertetőjegyei, a tiszta intervallumok és a szilárd ritmus. Viszont a hangfekvés változásán kívül még a hang emelkedésének, illetve esésének *tempója*, a legmagasabb és legmélyebb helyek egymástól való *távolsága*, a hangok változását szimbolizáló vonal *egyenes vagy megtört volta* is mind fontosak a hanghordozás szempontjából. (*Drach*, i. m. 37. o.) Részünkről igyekeznünk kell mindezeket a tényezőket figyelembe venni, amikor egy idegen nyelv hanghordozását ismertetjük meg osztályunkkal.

Ennek a sok tényezőnek együttműködése számtalan sok hanghordozásbeli formát eredményezhet: ezek a formák a valóságban helyről-helyre és egyénről-egyénre változnak, úgyhogy abszolut érvényességű mintaképeket nem adhatunk. Iskolai szempontból azonban nagyon megelégedhetünk azzal, ha megismertetjük a társalgásban és az elbeszélő, és leíróprózában használatos *formaalkotó tendenciákat.*

Kiindulásul azokat a lemezeket választjuk, melyeken a hangsúly különböző formáit demonstráltuk. Újból eljátsszuk őket és feltesszük a kérdést, mi emeli ki a szavakat a többi közül? Először legtöbben az *erősségei* fogják észrevenni, melyet minden további nélkül azonosítunk a hangsúllyal. De többszöri meghallgatás után felfedezik a *hangmagasságbeli eltéréseket is.* (Pl. *Armstrong—Ward*, i. m. 94. o. !!I *ha*ven't !!seen him since !Monday... vagy !!Now I'm as !fit as a!fiddle *a*gain... a hozzátartozó lemezek közül I/a.) Felfedezik, hogy a fontos szó nemcsak azzal ugrik ki a többi közül, hogy több energiával, „hangsúlyosabban" mondjuk ki, de azzal is, hogy az összes szavak közül a legmagasabban, vagy a legmélyebben fekszik. (Például *Drach* i m. 55. o. és a hozzátartozó lemezek közül I/b: „wie er den !!Teufel *ein*mal *dran*gekriegt / und zum !!Narren ge*habt* hat" ebben a kis mondatban az egyik főhangsúly „!!Teufel" a beszédtaktus legmélyebb része, a másik viszont „Narren" a legmagasabb.) Sok, eltérő szövegű példából leszűrjük a szabályt: *A hanghordozás segít az értelmes szó kiemelésében.*

Most újabb példákat hozunk, (*Drach*, i. m.-hoz való lemezek közül III./a, *Armstrong—Ward* lemezei közül I/a és I/b; de lehet akármilyen más is!) igen alkalmas a föntemlített *Drach*-lemez, mely egyszerű számolást tartalmaz, többféle variációban . . . „Einmal, zweimal, dreimal, viermal, fünfmal" számlálja először és „fünfmal után megáll. Pont! A hanghordozás itt természetesen ereszkedő, a legmélyebb pont „fünfmal" . . . Azután megint számol, ugyanúgy, mint az előbb, „einmal, zweimal, dreimal, viermal, fünfmal," ereszkedő hanghordozással egészen a „viermal"-ig, de „Fünfmal"-nál hirtelen felugrik a hangja és

számlál tovább: „sechsmal, siebenmal, achtmal, neunmal, zehnmal." A második részben megint ereszkedő a hangsúly, mely „zehnmahl"-ban éri el mélypontját. Milyen következtetésekre jutunk ezekből a példákból?

Megállapíthatjuk, hogy a *hanghordozás a gondolati folyamat korreláturna.* Az „első esetben a számláló már a számlálás kezdete előtt szem előtt, vagyis tudatában tartja az összes számlálandó számokat, mind az *ötöt.* Egyenesen e felé a cél felé törekszik, és amikor elérte azt, az utolsó szóhangsúlynál erőteljesen leejti a hangját. Vége! . . . A másik esetben a számláló már a *tizet* tartja szem előtt a számlálás megkezdésekor Ezt a 10 számot mintegy két csoportra osztva látja. Tehát először, úgy mint az előbb, egyenesen elindul az első csoport célja felé, azonban tudatában van, hogy az 5-tel még nem érte el gondolati folyamatának végső célját, hanem csak az első felének végét, amely után még egy második, hasonló kell, hogy következzék. Ezért nem ejti le a hangját, mint az előbb, hanem hogy a továbbhaladást előkészítse, az utolsó szóhangsúlynál éppen „megemeli" azt . . . Aztán végigfut a második csoporton, a végéig. (Drach, im. 40. o.) Tehát a tanuló megérti, hogy ahol gondolatának vége van, ott azt ereszkedő hanghordozással kell kifejeznie. Ellenkezőleg, ha a jelenlegi, kimondott gondolat még kiegészítésre vár, akkor hanghordozásának emelkednie kell. Ezt a főszabályt erősen bevéssük; a lemezt ismételtetjük, kórusban és egyénileg utánamondatjuk, közben kézzel jelezzük a levegőben a hangmagasság emelkedését, vagy az ellenkezőt. Csinálhatunk más számcsoportokat is, és azokon gyakorolhatjuk ezt az intonációsformát, lehetséges még értelmetlen szótagok útján is gyakorolni, mint pl. nanana vagy nonono, de itt vigyázzunk a nevetségességre. A számlálásról átmegyünk más, prózai szövegeket tartalmazó lemezekre is és addig gyakoroljuk ezeket az alaformákat, amíg mindenki nem tud egy elébetett ismeretlen, de nyelvileg érthető szöveget helyes intornációval elolvasni.

Miután így elintéztük a kijelentő mondat hanghordozását, megkezdhetjük a kérdő mondat tárgyalását is. Itt általában kétféle esettel állunk szemben: a kérdés vagy olyan, hogy csak egy választ vár — ekkor a mondatvége „esik" —, vagy pedig alternatív válaszlehetőségeket nyujt (pl. „igen" vagy „nem") ekkor a mondatvég emelkedik. *O Schmidt* (i. m. 203 o.) a következő angol példákat hozza:

!! Where are you going?
!! Where have you! got your tickets? egyrészt, és
! Are you going !! home to-day?
! May I go with !! you?

Az első két példánál „going" és „tickets" a kérdések legmélyebben fekvő szavai, amelyeken belül aztán már nincsen intonációs változás. A másik két példánál „home to-day" és „with you" mélyebben van, mint a mondat többi, megelőző részei, (ami az angol hanghordozás általában ereszkedő jellegének köv tkezménye, 1. *Armstrong-Ward*, i. m. összes példáit.) de viszont ezeken a szólásokon belül „to-day" és „you" magasabban vannak, mint „home" és „with". Tehát ilyen alternatív kérdések esetében az értelemszó legmélyebben van ugyan, de utána a hanghordozásnak felfelé való „kerekítése" figyelhető meg.

A hanghordozás további gyakorlása általában a következőképpen történhetik:

1. Jó prózai szöveget választunk.

2. Tisztázzuk (a lemez meghallgatása után) a hangsúlyos és hangsúlytalan szavakat, megjelöljük a fő- és mellékhangsúlyokat.

3. Belehelyezkedünk az író gondolatmenetébe és a szerint hangoztatjuk a mondatvégeket.

4. Az így kialakult intonációt valami módon a szöveg fölé jegyezzük. Nagyon sok ilyen intonáció-jelölésmód van használatban, *Strohmeyer* kis körökkel jelöli, melyeket vonalak kötnek össze, *Max Walter* kottavonalakra írja, megfelelő magasságban, az egyes szótagokat, *O. Schmidt* minden szótagot egy-egy ponttal jelöl, melyek különböző magasságokban helyezkednek el a szavak fölött, *Klinghard és Passy* megszakítatlan görbéket rajzolnak, *Drach* egyeneseket, melyek kisebb vagy nagyobb mértékben ferdék és hangsúlyt jelölő akcentusokkal vannak megszaggatva. (Az összesek összefoglalását adja *Bohlen*, i. m. 24-29. o.)

5. Különféle szövegeken addig gyakoroljuk, míg a művelet nem automatizálódik. Idővel eljuthatunk oda, hogy teljesen ismeretlen szöveget is véve elő, lassú, de korrekt intonációjú olvasást kapunk.

V. Új anyag közlése.

Amikor a beszédbeli folyamatok begyakorlásához szükséges értékes nyelvi anyagot nemcsak tankönyvből, hanem hanglemezről is akarjuk tanulóinknak juttatni, igen sok módszeres eljárás közt választhatunk. Ezek mindegyikének megvannak a maga előnyei és hátrányai, „egyéni sajátságai". Van, amelyik inkább a kezdők oktatásában vált be és van, amelyiket — nézetünk szerint — csak a középiskolai nyelvtanítás legmagasabb fokán lehet alkalmazni. Általában, minden hanglemezzel foglalkozó pedagógusnak egyéni módszere van, amely rendesen másra nem is ruházható át, annyira szerves egységbe forrott össze a tanító tanár egyéniségével. Viszont ez a sok individuális módszer mind úgy fogható fel, mint három alapforma változatai és keverékei, tehát elegendőnek tartjuk, ha ezt a három alapformát különítjük el egymástól. Megjegyezzük még, hogy a módszernek azokat az elemeit, melyek a hanglemez nélküli oktatásban is előfordulnak, csak futólag érintjük.

Az első elég gyakran használt forma *vizuális* alapon áll: a szövegből indul ki és annak feldolgozásából. Az új anyagot először preparálja, lefordítja, bizonyos fokig be is gyakoroltatja, azután pedig előveszi a hanglemezt és mintegy az óra megkoronázásaként lejátszatja a már ismert szöveget. Ekkor nyílik alkalma a tanulónak a saját kiejtését, stb. összehasonlítani a lemezen beszélőével, és karban, majd egyénileg történő ismétlés által megszilárdítani. Nézetünk szerint ez az eljárás, ha a gyakorlatban esetleg be is válik (ami legjobb esetben sem a módszernek, hanem a tanár rátermettségének tudandó be!) elhibázottnak mondható, ha elvi alapon állva vizsgáljuk a kérdést. Mert világos, hogy ezen kérdés alkalmazása mellett a hanglemez semmi más célt nem szolgál, mint az idegen beszéd javítását és megszilárdítását a tanulók-

nál, tehát az anyagközlésben semmi szerepe nincsen. Holott éppen abban látjuk a beszélőgép nagy előnyét, hogy használata által a fogalmak és beszédbeli megfelelőik, a szavak közvetlen kapcsolatba lépnek, a leírt szókép közvetítése nélkül. (L. II. A hanglemez ellen és mellett,) Ha végiggondoljuk a gondolatot, látjuk, hogy így éppen a lemezes tanitás legnagyobb értékét vetettük el magunktól... Sőt, beszédtanítás szempontjából sem állja meg a helyét ez a módszer. Mert pl. *Strohmeyer* ezt írja: „Die mündliche Durchnahme und gemeinsame Erarbeitung des betreffenden Abschnittes ... muss stets vorangehen. Eine La Fontaine' sche Fabel muss unbedingt vorher eingehend besprochen, geübt, womöglich von allen Schülern auswendig gelernt sein;" (i. m. 47. o.) csak ezután következik a hanglemez meghallgatása és a beszédbeli hibák korrigálása. Igen, de nem egyszerűbb-e és methodikailag nem helyesebb-e mindjárt kezdetben tökéletes beszédre tanítani, mintsem esetleg előbb hibás dolgokat könyv nélkül való tanítással jól megrögzíteni és aztán nagy fáradsággal újra kijavitani? Tagadhatatlan, hogy igen sokan hivatkozhatnak azokra az eredményekre, amelyeket ezzel a módszerrel elértek, de mindezektől azt kérdezhetjük? „És nem lett volna az eredmény még nagyobb, ha ezt a kerülőutat megrövidítettük volna?" Ugy hisszük, hogy igen! Viszont tagadhatatlan, hogy osztályaink átlagban heterogén összetétele miatt, ahol jeles és elégséges, kiváló és szürke tanulók ülnek egymás mellett, csak ez a módszer a legajánlatosabb a kezdők oktatásában. (*Strohmeyer*, i. m. 47. o. *Hübner*, i. m. 85. o. *Petrich*, i. m. 56. o. *Bohlen*, i. m. 36. o. stb.) *Lux* (i. m. 73. o.) kijelenti, hogy "sokkal eredményesebb az akusztikus eljárás". Ezt hangoztatják *Wolter*, *Plaut*, (i. m. 27. o.) és különböző cikkírók, akik az u. n. „*auditiv*" módszer mellett foglalnak állást. Ennek alapját *Plaut* vetette meg cikkében, (Sinn und Methodik der Unterrichtsphonographie, l. irod.) és többször idézett munkájában részletesen kifejti.

Ennél a módszernél alapelv a lemezből való kiindulás. A szöveg, amennyiben a tanulók számára egyáltalán hozzáférhető, csak az odahaza elvégzendő ismétlések alapja, de nem az akusztikus felvétel előtti preparáció eszköze. Ez az elv a nyelvtanítás alsó- és felsőfokán más és más módszert kiván, úgyhogy a tulajdonképpeni „auditív" módszeren belül megkülönböztetjük még, (*Plaut*-tal és *Lux*-szal!) a *szintétikus és analitikus eljárási módokat*. A szintétikus eljárás mondatról-mondatra, egységről-egységre beszélteti a lemezt. A tanulók többször meghallgatják ezeket a részeket, majd halkan együttmondják a beszélővel, végül ismétlik már gép nélkül is és leírják a táblára. Ezt a leírást arra kijelölt, jó tanulók végzik és közben a tanárnak marad ideje a meghallgatott szöveg megértetésére. Itt lehetőleg kézmozdulatokkal, jelekkel segít magán, az anyanyelvre való fordítást elkerüli. Amikor az összes mondatok már fel vannak írva, újabb együttes olvasás következik, egymás beszédhibáinak kijavítása és utána normális feldolgozás: kérdések-feleletek, retroverzió, nyelvtani tanulság leszürése, már a szerint amint. E mellett az eljárás mellett, mely igen nagy teret ad a tanulóknak az állandó, aktív szereplésre, nagy örömmel folyik a tanulás és sok alkalom nyilik kisebb versenyek rendezésére, amik a serdülés koráig mindig

újabb és újabb serkentést jelentenek... Az analitikus eljárás, amely elsősorban a felsőbbosztályosok szellemi habitusához van szabva, az egész lemezt játszatja le kétszer-háromszor, minden félbeszakítás nélkül. Közben a tanulóknak szabad jegyzeteket csinálniok. Míg a szintetikus eljárásnál minden egyes szó és hang külön volt fontos, itt ez utóbbinál már az anyagra, mint egészre figyelünk. Pár meghallgatás után a gépet leállítjuk. A tanulók elmondják, amit megjegyeztek maguknak, egyiknek megfigyelése kiegészíti a másikat. Végül az egyik tábla megtelik emlékszókkal, (Stichwort,) amelyek alapján az egész tartalom összefoglalható, a másikon pedig felsorakoznak az új szavak és kifejezések. Mégegyszer meghallgatjuk a lemezt, összefoglaljuk a tartalmát és áttérünk a szöveg tüzetes feldolgozására. Kérdésekben és feleletekben végigfutunk az egészen: a kérdések kizárólag rávezető kérdések legyenek, melyekre a legegyszerűbb felelet maga a hanglemez megfelelő mondata. (Ha van *Doegen*-féle Lauthalter-ünk vagy Linguaphone Repeater áll rendelkezésünkre, minden mondathoz már a tanulók konstruálhatják meg a kérdést.) Írásban összefoglaltatjuk a szöveget, célnak az eredetihez való minél nagyobb hasonlóságot tűzzük ki. Majd több tanuló felolvassa össszefoglalását és kiegészíti azokkal a szavakkal, stb. melyeknek kimaradására társai figyelmeztetik. Ekkor eljön lassan az ideje a lemez pontos, szószerinti lefordításának is; esetleg könyv nélkül is megtanultatjuk egyes részleteit.

Ez a módszer igen érdekes és erősen csábító a munkáltató oktatás alapján álló modern pedagógusra. Azonban azt hisszük, hogy a gondolat propagálói kissé túllőnek a célon, kissé túl erősen veszik igénybe az auditív elemet a többi rovására. Vannak osztályainkban túlnyomóan vizuális képzettípusba tartozó tanulók is, akik a mellett a módszer mellett reménytelenül elmaradnak: az ilyenek csakis akkor képesek idegen szavakat helyesen reprodukálni, ha azokat leírva is látták. Kisebb mértékben ugyanez a hátrány áll fönn a vegyestipusú tanulókra is, akik pedig természetszerűleg minden osztály zömét teszik: önáluk sem fölösleges az auditív elemeknek vizuális asszociációk segítségével való nagyobb megszilárdítása, amelyhez még a motorikus elemek is helyenként hozzávehetők volnának. Ezt az elgondolást valósítja meg az általunk „közvetítő"-nek elnevezett hanglemezes nyelvtanítási módszer.

Ez a methódus, — teljes tudatában a képről való szemléltetés elégtelen voltának, (l. Bevezetés) — képekkel és dramatizáló mozgásokkal kapcsolja össze a hanglemezt. Szükség van hozzá — a lemezeken kívül — lehetőleg illusztrált *tankönyvre,* mely a lemez szövegeit hozza, (ilyenek pl. Linguaphone Conversational Course, Plaut: Grammophon Bibliothek für Schulzwecke, Assimil: L Allemand sans peine, stb.) és néhány nagy fali képre. Ezek egyik-másik sorozathoz készen is kaphatón, de a gyakorlatban inkább tehetségesebb tanulókkal rajzoltattuk meg. A methódus maga így alakul:

1. Feltétetjük a képet és (egyenlőre becsukott könyek mellett) néhányszor lejátszatjuk a lemezt. Közben a kép és mozdulatok segítségével szemléltetünk, az utóbbiak a cselekedeteket és a képen látható sze-

mélyek és tárgyak egymáshoz való viszonyát kell, hogy megvilágítsák. Egy-két kifejezést felírhatunk a táblára is, a lemezhallgatás szüneteiben. Pár ismétlés után meggyőződhetünk arról, hogy tanulóink tudják-e már asszociálni a képet és a mozdulatokat a beszéddel: újra játszatjuk a lemezt és tanulókkal végeztetjük a szemléltetést; ők mutatnak rá az egyes tárgyakra, végzik a kifejező mozdulatokat. A lemez leállítása után még egyszerű kérdésekben is, (Wo is coming? What is X. doing? stb.) is végiggyakorolhatjuk a meghallgatottakat.

2. Elővétetjük a könyvet és újból meghallgatjuk a lemezt. Először „némaolvasás", majd a tanulók minden biztatás nélkül is elkezdik együtt mondani, (halkan! halkan! semmi másra nem kell figyelmeztetni őket!) s a szöveget a lemezzel. Megfigyeltetjük a kiejtésbeli sajátságokat, nehezebb szavakat ismételten meghallgatunk, mindegyiket kórusban és egyénileg ismételtetjük és a könyvben csillaggal vagy valami más jellel megjegyezzük. Azután a hangsúlyra és hanghordozásra koncentrálódunk: a szintétikus eljárás szerint, ha kell, mondatról-mondatra haladunk, mindegyiknek főhangsúlyát és csoportbeosztását akcentussal, illetőleg függőleges vonalakkal megjegyezzük. Az ismételt lemezhallgatásnál kezünkkel jelöljük a levegőben a hanghordozás változásait és először az osztállyal, majd egyesekkel elismételtetjük.

3. Diktálás és egyéb gyakorlatok szókép és helyes hangkép kapcsolására.

4. Elolvassuk a szöveget, most már lemez nélkül és hozzákezdünk a fordításhoz. A főhangsúllyal megjelölt értelemszóból és az intonáció sajátosságaiból kiindulva, elemezve fordítjuk végig a szöveget. Ha az értelem nem egészen világos, a képet hívjuk segítségül. Befejezésnek kurzive végigfordítjuk az egészet. A könyvet újra betétetjük.

5. Újra játsszuk, megállásokkal, a lemezt. Az előforduló új szavakat és kifejezéseket kikeressük és az osztály által rögtönzött rövid mondatokban, szólásokban, (amelyek azonban nem lehetnek azonosak a könyv mondataival!) a táblára, illetőleg a szószedetbe írjuk. Egyetlen szót sem írunk ki magányos elszigeteltségében, mindig csak értelmes csoportba illesztve. Végül átismételtetjük az összeseket és retroverzióban átvesszük az egész szöveget.

6. Az előforduló nyelvtani sajátságokat csoportosítva a táblára íratjuk, leszürjük az idevonatkozó szabályt és a könyv nyelvtani részében megkeresve azt, bevéssük.

7. Beszédgyakorlatok, majd a szöveg tartalmi összefoglalása, esetleg egyes részleteknek könyv nélkül való tudása. Írásbeli összefoglalása, (dolgozat.)

*

Nagy vonásokban végighaladtunk a hanglemezzel való anyagközlés módszerének három alaplormáján. Talán fölösleges is említenünk, hogy a fentebb vázolt módszeres eljárások nem egy egység, pl. óra alatt elvégezhető munkát akarnak összeállítani, hanem általában *tanmenetet* adni, melyen belül az egyes részek feldolgozására fordított időt a szaktanár határozza meg. Hogy az egyes lépésekre mennyi időt szánjunk, lehetetlen előre meghatározni, oly nagy mértékben függ az a tanulók

korától, intelligenciájától, előképzettségétől és nem utolsó sorban a szövegek minőségétől és mennyiségétől. Általános alapelvnek csak egyetlen egyet bátorkodunk ajánlani: ne siessük el az első lépéseket, nehogy a következő lépések módszeres megtétele lehetetlenné váljon. A kezdetben való lassú haladás mindig alaposabb készültséget ad és ennek birtokában az osztály hamar be fogja hozni a kezdeti késedelmet.

*

VI. Kifejezőkészségre való nevelés; énektanítás.

Az idegen nyelv bírásának legmagasabb fokát az jelenti, hogyha a nyelvben birtokunkba jutott kifejezőeszköz segítségével nemcsak gondolatainkat, de azoknak érzelmi együtthajtóját, hangulatunkat is ki tudjuk fejezni. Amig elhatározottságot, haragot, gyöngédséget, ünnepélyes emelkedettséget nem tudunk belevinni az idegen nyelvbe, addig nem is tudunk igazán azon a nyelven. Igaz, hogy a nyelv ilymértékű elsajátítása teljesen lehetetlen az iskolában; a beszédműveletre is állana Vietor híres mondása, szállóigéje, amelyet a fordításról mondott: „Es ist eine Kunst, die Schule nichts angeht." Azonban ugy véljük, még mindig jobb szűkös alapvetést adni, *mint semmit*. A nyelvtanítás legtöbb célja ugyanis olyan magasra van kitűzve, hogy a középiskola sosem fogja tudni elérni azokat; az előadókészség növelése csak egyike lehet ezeknek az ideáloknak.

Módszer szempontjából kevés mondanivalónk van, éppen a miatt a megfoghatatlanság, definiálhatatlanság miatt, mely mint minden művészetet, ugy az előadóművészetet is jellemzi. Olyan költeményeket, vagy prózai részleteket kell kiválasztanunk, amelyek aránylag tiszta típusait mutatják egy-egy hangulatnak. A vágyódást, az elérhetetlen iránti sóvárgást nagyszerüen illusztrálhatjuk *Goethe*: Mignon-jával, (Parlophon, B. 37..007.) vagy *Eichendorf*: Sehnsucht-jával, (Parlophon, B 37.009.) elégikus szomorúságot, az elmulás előérzését festi *A. Chénier*: La Jeune Captive, (Linguaphone, francia ir. kurzus 14. sz.) vagy *Th. Gray*: Elegy written in a Country Churchyard, (Linguapone, angol ir. kurzus. 18.) vagy *Victor Hugo*: Océano Nox, (Florilége, Paris, 4:) A balladai szaggatottság, a hangulat csapongásának kiváló példái *Schiller*: Der Handschuh, (Sperlings Phonothek, 1608.) vagy *Geothe*: Erlkönig. Sperlings Phonothek, 1603.) Ez utóbbi különösen alkalmas arra, hogy rajta mutassuk be a beszédnek, mint kifejezőeszköznek sokoldalúságát, mert hiszen az előadó maga érzékelteti a gyermek kétségbeesését, az apa aggodalmát és a rémkirály magabízó kérését, majd követelését. . . Az emelkedett próza, az ünnepi beszéd sajátságai, a hosszabb, de tiszta szerkezetű mondatok, a főhangsúlyok és szünetek erős kiemelése, az egyes szólamok erős egységbefoglalása a hanghordozás által, mind tanulmányozásra érdemesek. *Grillparzer*; Rede bei der Denksteinsetzung Beethovens, (Parlophon B. 37.010.) *Bossuet*: Oraison Funébre, (Linguaphone, francia ir. kurzus, 29.) *King George & Queen Mary*: (Empire Day Message, (His Masters Voice, London.) mind jó példáit adják az ilyen beszédstílusnak.

Igen hatásos lehet ezen a téren az ellentétekkel való megvilágítás. Egymásután meghallgatva több ünnepi beszédet és — mondjuk — több kevésbbé ünnepélyes, könnyebb visszaemlékezést, vagy elbeszélést, mindenkinek fel fog tűnni a nagy különbség. Az utóbbiak egyéni sajátságokat mutatnak: a mindennapi élet egyszerüsítései, hangösszevonások, szövégek lekopása, egyes részleteknek aránytalan gyorsasága vagy lassúsága mind megengedett dolgok. A hangmagasság és hangerő is nagyon nagy ingadozásokat mutathat. Ezzel szemben a beszédet, — természetesen a beszélő egyéniségének megnyilvánulása mellett is — több uniformitás jellemzi. A fentemlített sajátságok minden hasonlónemű irásműben szükségszerűleg feltalálhatók, mert ezek részben a hang ökonómiájának, részben a szónoklásra alkalmas termek vagy éppen a szabad levegő ak sztikájának, nem utolsó sorban pedig a közérthetőség és könnyen érthetőség szempontjainak következményei. Ezeknek a karakterisztikumoknak felismertetése és bizonyos mértékű elsajátíttatása a mi feladatunk . . .

A hanglemez előadásának utánzása a leglényegesebb lépés. Egyes, lehetőleg hosszabb részleteket megtanultatunk és azután előadóversenyeket rendezünk, ahol feladatként kezdetben mindenki elé ugyanazt a verset vagy prózai darabot tűzzük, (ez egyszerűbben elbírálható, viszont egy kissé egyhangú!) később több, hasonló hangulatú költeményt hallgatunk meg és ezek között szabad választást engedünk. Nem árt a lemez előadásától való lényeges eltéréseket jegyezni: érdekes tanulságokat vonhatunk majd le magunknak tanulóink értelmi és érzelmi fejlettségére vonatkozólag. Az előadóverseny végül mindig a lemez újabb bemutatásával záruljon.

* * *

Az énektanitásban, — kivételesen — mindig a szövegből indulunk ki: értelmes előolvasás, megértetés, lefordítás, kérdés-feleletben való feldolgozás által teljesen átadjuk a tanulóknak a dalt és csak akkor hallgatjuk meg az énekest. Első meghallgatás után itt is kitérünk a szöveg és a dallam között lévő hangulati kapcsolatra. Többszöri lejátszás után megengedjük a halk együttzümmögést; a nehezebb részleteknél, különösen mikor egy beszélt szótagra több hang jut, ismételtetjük a lemezt. Lehetőleg váltogatjuk a dal hangfekvését, (a forgási gyorsaság szabályozása által) és egyes könnyebb helyeken egész le is halkítunk. Majd csoportokat alkotunk, a 3—4 legjobb hangú fiút gyüjtjük össze és csak velük adatjuk elő a dalt. (Ha az osztály tapsol a végén az előadóművészeknek, annál jobb; részemről ilyen esetben magam szoktam elkezdeni!) A csoportot aztán fokozatosan növeljük, amig az osztály minden részében nem lesz egy jófülű és jóhangú gyerek, aki a többieket vezetni tudja... Később a gépet egészen kiküszöböljük.

Tapasztalataink szerint igen hálás hallgatóságra számíthatunk indulók és katonanóták esetében: igen használható a sokféle refrénes rigmus, amelyeknél az osztály csak a refrént énekli, a tulajdonképpeni szöveg egy-egy előénekesnek jut. Ezeket azonban váltogathatjuk és így biztosítjuk mindenkinél a szöveg megtanulását... Végigkomponált dalok (pl. Heine—Schumann: Die Grenadiere), ha szövegüknél fogva meg is

felelnének, nem valók az iskolába, de egyszerűbb műdalok, főleg a modernebb, többszólamú kisérettel előadottak nagyon megfognak mindenkit. Ha ugyanannak a dalnak két variációja is rendelkezésünkre áll, egy „pedagógiai" célra készült felvétel, mondjuk szimpla zongorakisérettel és egy másik felvétel ugyanarról, de itt a szólóéneket kórus festi alá és zenekar kíséri, feltétlenül az utóbbit ajánljuk. Volt alkalmunk ilyesmivel kisérletezni és meglepő, hogy mennyivel nagyobb hatást váltott ki a művésziesebb produkció. Amit az ilyen lemez esetleg a szövegmondás kisebb érthetősége folytán pedagógiai értékben veszít, azt bőven pótolja az esztétikai tetszést kísérő nagyobb érdeklődés, és ennek következtében a hatásosabb bevéső dés.

Az énekek beillesztése, — ha előre gondosan ki is terveltük — legyen alkalomszerű. Gyermekeink szívesen énekelnének bármikor, de meg kell értetnünk velük, hogy az iskola nem lehet mindig vidám: igenis szükséges időnként a komoly munka, amelynek azért megvan a maga derűje. (Res severa, verum gaudia — ez lehetne a nevelőiskola jelszava.) Tehát az énekeltetés, lehetőleg kapcsolódjon pl. az első hóeséshez, a karácsonyi ünnepekről való megemlékezéshez stb. Énekelhetünk az idegen nép nemzeti ünnepnapjain is, himnuszukat és egyéb, komoly tárgyú énekeiket. Alkalomadtán ne riadjunk vissza „divatos" énekeknek „ad hoc" bevezetésétől sem. de azért az ének legyen mégis ritkábban alkalmazott és jobban megbecsült oktatási eszközünk. . .

VII. Idézett művek és egyéb irodalom.

1. *Armstrong,* Lilias E.—*Ward,* Ida C.: A Handbook of English Intonation. Cambridge, Heffer, 1938. (II. Ed.)
2. *Aronstein,* Philipp: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Berlin, Teubner. 1926. (II. Bd.: Der englische Unterricht.)
3. *Beach,* Thomas: Modern Language Teaching and Learning with Grammophone and Radio. Cambridge, Heffer, 1930.
4. *Boelitz,* Otto: Die Schallplatte im Unterricht. Pädagogisches Zentrablatt. 1935.
5. *Bohlen,* Adolf: Neusprachlicher Unterricht. Leipzig, Quelle und Meyer. 1930.
6. *Breul,:* The Use of the Phonograph in the Teaching of Modern Languages. Neuere Sprachen, 1907—08.
7. *Dékány* István: Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba. Budapest. Orsz. Középisk. Tanáregyesület. 1936.
8. *Doegen:* Sprach- und Leseproben. Berlin, Weidmann, 1913.
9. *Drach:* dr. Erich: Die Schallplatte im deutschkundlichen Unterricht. Frankfurt a, Main. Diesterweg. 1937.
10. *Drach,* Dr. Erich: Deutsche Aussprachelehre für den Gebrauch im Auslande Frankfurt a/ Main Diesterweg. 1931. (Idézeteink erre vonatkoznak.)
11. *Driesen,* Dr.: Das Grammophon im Dienste des Unterrichts und der Wissenschaft. Berlin, 1913.
12. *Flagstad,* Christian: Psychologie der Sprachpädagogik. Leipzig, Teubner, 1933.
13. *Fromagieat*: Schallplatte und Schule. Schweizerische Lehrerzeitung. 1934. Heft. 21 és 1935. Heft 4.

14. *Hübner,* Walter: Didaktik der neueren Sprachen. Frankfurt a/ Main, Diesterweg. 1933. (II. Ausg.)
15. *Jacobi,* G.: Die Verwendung des Grammophons im fremdsprachlichen Unterricht· Deutsche Handelsschulwarte. 1934. Heft 2.
16. *Kempen,* Hans: Die Schallplatte im Unterricht. Schulfunk. 1936.
17. *Koch,* Ludwig: Schallplatten im Unterricht der höheren Schulen. Monatschrift f. höh. Schulen. 1935.
18. *Kossa* Ernő: Grammofon az iskolában. Budapesti Polgári Iskola. 1737-38. 3-4. sz.
19. *Linguaphone,* as a Teaching Aid. London. Linguaphone, 1934.
20. *Löpelmann—Minnigerode:* Abriss einer vergleichenden Lautlehre. Berlin und Bonn. Ferdinand Dümmler. 1929.
21. *Lux* Gyula: A grammofon a nyelvtanitás szolgálatában. Magyar Pedagógia. 1932.
22. *Lux* Gyula: A grammofon szerepe a modern nyelvek tanításában. Magyar Középiskola. 1928.
23. *Lux* Gyula: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc. Klein, Ludwig és Szelényi. 1925.
24. *Lux* Gyula: Modern nyelvoktatás. Az előszót írta Koszó János. Budapest. Egyetemi Nyomda. 1933.
25. *Michel:* Die Lautplatte im Dienste des Lektüreunterrichts, Frankfurt. Diesterwegs Neusprachliche Blätter. 1927. Heft 9.
26. *Müller,* Alfred L.: Unterschiede der Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen bei Kindern verschiedener Altersstufen. Leipzig. Alfred Hahn. 1915.
27. *Münch,* Dr. Rudol.: Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen. Leipzig und Berlin. G. Teubner. 1930. (II. Aufl.)
28. *Oldal* Gábor: Hanglemez az iskolában. Pedagógiai Szeminárium 1938. október. (Német hanglemezek listáját közli.)
29. *Panconcelli—Calzia:* Die Maschine zum Erlernen lebender Sprachen. Umschau. 1936.
30. *Petrich* Béla dr.: A modern nyelvek tanítása. Budapest. Orsz. Középiskolai Tanáregyesület. 1937.
31. *Plaut,* Dr. Julius: Das Grammophon im Dienste des neusprachlichen Unterrichts. Die neueren Sprachen. 1924. Heft 6.
32. *Plaut,* Dr. Julius: Sprachunterricht und Sprechmaschine. Nensprachliche Arbeitsgemeinschaft. 1928. Heft 4—5.
33. *Plaut,* Dr. Julius: Sinn und Methodik der neusprachlichen Unterrichtsphonographie. 1930. Heft 4.
34. *Plaut,* Dr. Julius: Treasures and Trifles. Jewels of Poetry. Speches by Prominent Men. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben. Bd. 79. 87. 97. Ehhez ismertetések: Altenberg: Zur Einführung in Plaut: Jewels of Poetry. Die Neueren Sprachen. 1926. Heft 7 . . . és Sander: Besprechung von Plauts Speeches by Prominent Men. Die Neueren Sprachen. 1928.
35. *Popp,* Walter: Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin. 1932. Teubner.
36. *Phonographe à L'ècole,* Le. Kéthavi folyóirat a grammofón iskolai céljainak szolgálatában. Állandó lemezkritikák, stb. Kiadja: Louis Royer, Saint Amarin, (Haut Rhin.)
37. *Preussler:* Ein neuer Unterrichtsweg durch das Grammophon. Neusprachliche Arbeitsgemeinscchaft. 1928.

38. *Ranschburg*, Pál: Az emberi elme. Budapest, Pantheon. 1923.
39. *Reko*, Viktor: Spracherlernung mit der Hilfe der Sprechmaschine. Stuttgart. Violet. 1908.
40. *Schmidt*, Otto: Methodik des englischen Unterrichts. Berlin und Bonn, Dümmler. 1929.
41. *Smuts*, Adrian J. (Capetown): Trends and Novelties in Modern Education. International Education Review. 1958. No. 5.
42. *Stolitzka*, J.: Die Schallplatte im Unterricht. Pädagogischer Führer. 1937.
43. *Strohmeyer*, Hans: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Berlin und Hamburg. Westermann. 1928.
44. *Surkamp*: Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen. Stuttgart. Violet. 1926. (II. Aufl.)
45. *Tanterv*, a gimnázium és a leánygimnázium számára. Budapest. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda, 1938.
46. *Thudicum*, : Manuel pratique de diction francaise. Genf. 1926. (V. ed.)
47. *Unterricht und Sprechmaschine*. Viktor *Reko* szerk. megjelenő folyóirat, 1909-óta Violet. Stuttgart.
48. *Részletes utasítások*, a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. I. II. köt. Budapest. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. 1938.
49. *Wolter—Olbrich—Plaut*: Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen. Frankfurt, Diesterweg. 1910. (Wolter, Olbrich és Plaut-tól idézett részletek erre vonatkoznak.)

Berg Pál.

A nagytarcsai Tessedik Népfőiskola

Ha szimbolikus is az iskola elnevezése, munkája viszont híven tükrözi Tessedik valóságérzékét. Tessedik már a 18-ik században könyvekben, javaslatokban sürgette s a szarvasi ipari és gazdasági iskolában meg is valósította a gazdasági nevelést, a tudatos, művelt gazdák képzését. *Tizenkét paragrafus* című tanügyi javaslatában, melyet megszívlelésül a pozsonyi kulturális bizottságnak ajánlott, tervszerűen el akarja tüntetni az eddigi normáltanítás hiányait és pedig gazdasági tanítással, mert

„általa a gyermeki erőt saját tevékenysége felkeltésével a legjobban ösztönözzük, felélesztjük, tágítjuk, gyarapítjuk, erősítjük, irányítjuk és korai foglalkoztatásuk által eljövendő hivatásukra előkészítjük, a nagy közönség szolgálatára edzetté tesszük és a fejlődő nemzeti ipar szolgálatára állítjuk... Hasonló módon jól nevelt gyermekek mellett tekintetbe véve az én közhasznú berendezéseimet, intézményeimet, munkáimat, termékeimet, a nemzetfejlesztésben sok jó eredményt lehet elérni. Tekintsék meg (bizalommal és édes megnyugvással hivatkozom rá), mily sok jó hatása volt Magyarországon az első gyakorlati, gazdasági iskolának, s mily hatása lenne több ilyennek, ha a nagy közönség pártolná azokat... A célszerűen berendezett praktikus gazdasági ipariskolában a falusi gyermekek nemcsak vidékük jólétének és gazdaságának természetes és áldásos forrásaival ismerkednek meg, de arra is gyakorlati mó-

don rávezetik őket, hogy hol keressék ezeket a forrásokat? hogyan találják meg? okosan és tevékenyen hogyan vegyék használ? s hogyan lehetne azt saját hasznukra és a nagy közönség előnyére még közelebb hozni?"[1])

Ezek a komoly kérdések elárulják Tessedik európai látókörét, de megmutatják a probléma feladatkörét is. Jó talaj, értelmes koponya, erős munkáskéz a földmüvelő állam boldogulásának alapjai s a jól kiművelt emberfők még a terméketlen talajt is termővé tudják varázsolni. Nyugati és északi államok régen felismerték ezt az igazságot. Ilyen ország volt Dánia is, mely már a mult század végén oly törvényt hozott, mely lehetővé teszi, hogy a földmunkás saját földjén okszerűen és belterjesen gazdálkodjék s tudatosan és büszkén végezze termelő munkáját.[2]) Hogy ez megtörténhessék, ahhoz igazi népkultúrát kellett teremteni s erre igazán nagyszerű útmutatást adott a dán állam.

Dániában már a mult század végén 68 népfőiskola volt, melyet évente 600 tanuló látogatott. 1900-ig 82,000 ifjú és 40,000 leány tanult ezen intézetekben. Társadalmi alakulatok voltak ezek, az állam segélyezte őket, ösztöndíjas helyekről gondoskodott.[3]) Felmérhetetlen hatása volt ennek a munkának. Hiszen a kultúra-terjesztés sablonos menete az volt eddig, hogy a kiművelt emberek elszakadtak a földtől, a falutól, elurasodtak, elidegenedtek az ősi tradicióktól, az újabb népművelés eredménye pedig az lett, hogy a paraszt megismerte az emberi és polgári viszonyokat, megismerte hazája történetét, irodalmát, a szellem értékeit és megtanulta, hogy *a helyes földmüvelés is a szellem produktuma* és hogy a természet szigorúságát vagy a történet szeszélyeit intenzív gazdasági kultúrával lehet javítani. *Az így kiművelt nép nem a földjétől való megválásban, hanem annak okszerű művelésében látja a kiemelkedés lényegét.*

A dán felismerés hatott. Példáját követték Északamerika, a svédek, norvégek. 1900-ban a svédeknek 30, a norvégoknak 15, a finneknek 13 népfőiskolájuk volt. Érthető ez, hiszen szellemi gyarapodás és vagyonosodás együtt jártak e folyamatban.

Ez a népkultúra teszi ma is oly rokonszenvessé a finn tanyarendszert, amelyről *Kodolányi* János oly rokonszenves képet rajzol *Suomi a csend országa* c. útleirásában.[4]) Nálunk az Alföld átkának tartják a tanyarendszert, az igazi népkultúra más helyzetet teremt:

Lettországban alig vannak falvak, inkább csak közigazgatási központok, orvosi székhelyek. Az egész ország tele van hintve kisbirtokokon emelkedő tanyákkal, nem vályogból épült vityillókkal, hanem dús kertek közt virító, emeletes faházakkal. Nemcsak Lettország, hanem Észtország, sőt Suomi is úgyszólván egy-egy nagy tanyarendszer." (9. l.)

A mai Finnország példája dokumentálja leginkább, hogy a nép-

[1]) Tessedik: Szarvasi Nevezetességek. Tizenkét paragrafus a magyar iskolaügyről. A Magyarságtudomány könyvei. 1. 120.

[2]) Szeberényi Lajos: A földmivelő munkások földszerzését előmozdító törvény Dániában, Corvina, Bcsaba, 1905.

[3]) L. Schneller István: University Extensivn. Paed. Dolg. I. 192.

[4]) Bp. 1937.

kultúra az igazi általános kultúra, mert csak ez képes a gondolkodást gyökeresen javítani. A mi diplomásaink irtóznak attól, hogy falura menjenek, a finnországi diplomások egy népkultúrától megszépített országban a legkisebb faluban sem érzik magukat az Isten háta mögött. Az igazi népművelés szünteti meg csupán a bántó ellentétet, mely a fejlett technika és kultúra között fennáll. A kultúra és civilizáció viszonylagosan tökéletes egysége teszi Finnországot oly varázslatossá az idegenek előtt. 1937-ben már *51 parasztfőiskola* van Finnországban. Azokon a birtokokon, melyeket a parasztok számára parcellákra osztottak, az egykori urasági házat meghagyták gazdasági iskolának vagy múzeumnak. Igy ezeknek a parcellázott kisbirtokoknak nemcsak anyagi, de szellemi hozadéka is megsokszorozódott.

„Kik tanulnak ezeken a főiskolákon? Tizenhét éves parasztfiúk és leányok. Ott laknak a szép tornácos, emeletes, modernül és meleg otthonossággal berendezett faépületben. Könyvtár, társalgó és zeneterem, ragyogóan tiszta étterem és kedvesen egyszerű lakószobák várják őket. Az elméleti tárgyak között első sorban a földmívelés és állattenyésztés, tejgazdaság, szövetkezeti szervezet, értékesítés, stb. szerepel, de előkelő helyet foglalnak el a humanista tárgyak is. A gyakorlati munka kint folyik a mintagazdaságban. Egy-egy tanfolyam félévig tart, az ellátást költség és tandíj mintegy 15 pengő havonta, a szegény ifjak költségeit azonban az állam viseli. Osztályszellem tehát, mint Finnországban sehol, itt sem érvényesül." (56. l.)

Ez az intenzív kultúra természetesen karöltve jár oly birtokpolitikával, mely lehetővé teszi, hogy a földmunkás is kettőzött lelkesedéssel dolgozzék saját birtokán.

„Tessék ma megnézni a statisztikát, mit és milyet termel a finn kisparaszt. Mit exportál szövetkezetei útján, mennyi iparcikket vesz fel, mennyi könyvet fogyaszt, hogy miként növekszik az általános jólét s hogy van-e munkanélküliség és hogy mennyit ad az állam tudományos és művészeti célokra. *Minden a népből indul ki és oda tér vissza.* Az emberek, akik az országot kormányozzák, akik a szellemi életet irányítják, akik a közigazgatásban szolgálnak, az írók és művészek mind a népből származnak és a nép érzéseit, vágyait, céljait hordozzák magukban". (79. l.)

S hogy milyen dúsan virágzó népkultúra van itt, arra jellemző, hogy a finn *Nagyszótár* szerkesztőségének kb. *2000 parasztlevelezője* van s ezek a parasztok a legcsodálatosabb pontossággal és tárgyilagossággal tájékoztatják a tudósokat nyelvészeti és néprajzi kérdésekben.

Ez a finn szellemiség hatja át az első és ma még egyetlen magyar népfőiskolát, a Nagytarcsai *Tessedik Sámuel Evang. Ifjúsági Missziós Intézetet.* A társadalmi megmozdulásban ritkán vannak ötletszerű véletlenségek s az se véletlen, hogy ez az intézet megalakult, hogy Tessediktől vette nevét és hogy *Szenczy* Gábor apostoli buzgalmán kívül a finnek testvéri megértése hozta létre.

Szenczy Gábor a lelkészek új nemzedékéből való. A *cura pastoralist* mélyebb értelemben fogja fel, mint általában a régi lelkésznemzedék. Valamint Tessedik, ő is a praktikus útmutatásban látja a nép-

nevelést és nem pusztán az igehirdetésben. A történeti változások után ez az új lelkiség lett úrrá a lelkésznevelésben és ez indította Szenczy Gábort is arra, hogy magát a népéletet tanulmányozza és hogy tapasztalatszerzésért épen Finnországba utazzék. 1929-ben járt künn először s természetes, hogy a finn népnevelésnek az egész néplelket formáló élménye nem maradt rá hátás nélkül. „*A parasztember Magyarországon mitsoda és mi lehetne?*" vetette fel a kérdést Tessedik jó másfél századdal ezelőtt, a háborús összeomlás után a népét szerető magyar lelkész joggal megkérdezhette: *mi lehetne a magyar paraszt Magyarországon?*

Tapasztalatai, a finn lelkészekkel fenntartott kapcsolatai egyre jobban érlelték benne a gondolatot, hogy a *jót érdemes* is, *kell* is utánozni.

Szenczy Gábor nagyon jó megérzéssel megérezte, hogy bármennyire újításnak látszik is a népfőiskola, ezzel tulajdonképpen egy több évszázados tradiciót kell feleleveníteni. A népfőiskola gondolata nálunk is élt már, de a gyakorlatban rendszerint eltértek az elmélet eredeti intencióitól, amidőn vagy gazdasági iskola vagy népmívelő tanfolyam gyanánt valósították meg. Szenczy Gábor *kevesebbre* gondolt, mint képesítést adó vagy ismereteket rendszerező intézményre, de a valóságban mégis *többre*, mikor úgy fogalmazta meg a gondolatot, mint „*ember és lélekformáló intézményt, mely a keresztény közösségi élet teremtő erőivel dolgozik.*" És jól ismerte az előzményeket. Ismerte a külföldön *Goundvight Severin* dán lelkész törekvéseit és alkotásait s a dán hatás alatt Norvégiában, Skandináviában, Németországban, Ausztriában lefolyt mozgalmakat és megalakult népfőiskolákat s ismerte nálunk Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely, Berzsenyi Dániel, Nagyváthy János népnevelő gyakorlatát és koncepcióit.

1937-ben száz finnországi lelkész élvezi a magyarok vendégszeretetét; visszautazásuk előtt hálából gyüjtést rendeznek, hogy megvessék alapját a nagytarcsai magyar népfőiskolának. Nemcsak anyagi alapját. Az eszme erőslelkű apostolát felismerték Szenczy Gáborban, de ők tanítványt is akartak a helyszínen nevelni. Az utolsó évtizedben egyetemi hallgatók szép számmal mentek a rokonnép közé a nyelvet, kultúrát tanulmányozni, — nos, 1937-ben Nagytarcsa községből Sebők István földmives ifjút vitték ki a finnek, egy évig ott tartották és nevelték a finn népfőiskolán, hogy itthon aztán a fiatal lélek fogékonyságával és lelkesedésével terjessze, amit künn látott, tanult.

Az eszme hódított s a gyüjtés itt is megindult, a lelkész buzdító szavai nem vesztek kárba. Telket, anyagot, berendezéseket, asztalt, tányért, villát, terítőket bőven adtak a hivek és 1938. őszén megalakult az intézmény, melynek célját így jelölték meg: „Célunk a mezőgazda iparos és tanulóifjúságot a Biblián alapuló keresztény életre eljuttatni és a mindennapi életben szükséges gyakorlati és elméleti tudással felszerelni."

A gyüjtés az iskola céljaira Finnországban indult el Szenczy Gábor személyes buzdítása folytán s itthon is a hivek között. A finn lelkésztársak között sokan maguk is vezetői az ottani finn népfőiskoláknak, a finn ifjúságban is élt a nosztalgia: „Bárcsak el tudnánk menni Magyar-

országba!" és ebből a lelki megértésből anyagi áldozatkészség is fakadt. A finn segítség hirére itthon is nőtt a buzgalom. Alapítványok létesültek, adakozók gyűltek az építésre s nemcsak pénzt, de munkát is ajánlottak fel.

Az intézet 18—25 éves ifjak nevelését tűzte ki célul, akikből erős hitű, öntudatos elméleti és gyakorlati tudással felszerelt, földhöz ragaszkodó embereket neveljen. Ma tíz növendéke van a nagytarcsai intézetnek, mely 15 kilométernyire van Budapesttől s Cinkotától kb. nyolc kilométernyire. A növendékek többnyire kisbirtokosok gyermekei, szüleiknek legkevesebb 4—5 holdjuk, legfeljebb 15—20 holdjuk van. Az intézet kisgazdaságában gyakorolhatják magukat a praktikus munkában.[5]) Tanulhatnak: földmívelést, fametszést, gyümölcstermelést, virágkertészetet, tyúktenyésztést, kosár-szakajtó-fonást, villany és rádió szerelést s egyéb kézügyességi dolgokat, építkezést, a ház körül szükséges praktikus munkákat annál is inkább, mert hiszen az épületek berendezése s a harmadik épület most esedékes felépítése a növendékek közreműködésével fog történni.

Ámde nemcsak praktikus reáliákat tanítanak, érdekli őket az *irodalom* és a *társadalomtudomány* is. Könyvtáruk még nem nagy, (az egyházi főhatóságok s ezek közbenjárására a földművelési minisztérium biztosan segítni fognak e hiányon) 25 kötetből áll, de az intézet vezetői a legjobb igyekezettel válogatják meg a művészi és tudományos szempontból megfelelő műveket. Nagyon lekötik a fiúk érdeklődését: *Tamási* Áron: *Ábel a rengetegben*, *Szabó* Zoltán: *Tardi helyzet* és *Illyés* Gyula: *Puszták népe* c. könyvei. A művészeti és reális szempontoknak érdekes összetalálkozása ez a tény s annál figyelemre méltóbb, mert a növendékek közül egy végzett csupán öt gimn. osztályt, egy 4 polgárit, 2 tanuló végzett 1—1 polgárit, a többi csak 6 elemit.

A lelkészen és segédlelkészen kívül nincsenek állandó tanáraik. De a nép között élő lelkészek, gazdák, mérnökök, tanárok állnak lelkes készséggel az ügy szolgálatában. Bizonyítványt sem nem igér, sem nem ad az iskola. Csak életismeretet, gyakorlati készségeket, a népi élet tudatosítását és megszerettetését. Az évi tandíj 160 pengő, — de a valóságban egy tanuló sem fizet ennyit, adakozások, alapítványok lehetővé teszik a kedvezményes ellátást. A nevelő tényezők között hangsúlyoznunk kell az egyszerű milieut, melyet a finnek és magyarok megértő áldozatkészsége teremtett meg. Először a finnek által adományozott ház kerül tető alá, melyen ott lebeg a finnek kékkeresztes fehér zászlója; a második épületben a piros fehér zöld zászló mutatja, hogy ez a magyar munka és megértés eredménye. A harmadik épülethez minden akadályt legyőző hittel most gyüjtik az anyagot és munkára kész embereket.

Akik ezekből az egyszerű épületekből hazakerülnek, magukkal viszik az egészséges, praktikus és munkás élet gondolatát, de nem viszik magukkal a fényűzés igényét. Nevelőik élő szava, az elkészített rajzok,

[5]) Az egész földterület, ami az intézet kezén van, csak két kis magyar hold. Egyik holdon épülnek az épületek és jövendő épületek, játszótér stb. A másik fele a zöldséges és gyümölcsös. Addig is, míg több földet szerez az intézet, a házak közé gyümölcsös ültetését tervezik.

dolgozatok mind az egyszerű, józan életigények felé mutatnak.

Átnéztem nehány *dolgozatot.* Az egyik népdalokat ír össze; a másik gazdasági többtermelesi kérdéseket fejteget; a harmadik erre a kérdésre felel: milyen érzelmekkel jött a népfőiskolába? A negyedik: a községháza szerepét magyarázza, az ötödik: hogyan kell vezetni a vasárnapi iskolát? Felelete, hogy mindenkorú gyermeket be kell vonni e mozgalomba, mert *„a gyermekekben fejlődik ki a közösség"*. A hatodik a tőke szerepét világítja meg a falusi ember életében. Az érzelmi skálától a logikai és szociális meggondolásig minden fokozaton végigvezetnek minket e dolgozatok és arról is alkalmunk van meggyőződni, hogy ezek a fiúk tényleg nyitott szemmel és missziós lélekkel értékelik az életet.

Milyen legyen az ifjúsági élet? — erről a kérdésről tanácskoznak *Erős* Sándor gödöllői nagytiszteletű úrral és mindegyik fiú fesztelenül elmondja a maga elgondolását, tapasztalatát: az egyik népművelő előadásokat ajánl, a másik a szórakozások módjáról számol be (olvasókör, sakkjátszás), a harmadik a bibliamagyarázat értékét hangsúlyozza, a negyedik színdarab előadását tartaná jónak, hivatkozva egy szomszédfalu ifjúságára, mely *Az ember tragédiája* előadását tűzte ki feladatául. Vezető tanár és növendékek a legnagyobb megértésben készülnek itt a külső fórumokon még kaotikusan kavargó új magyar életre. S ez a megértés annál természetesebb, mert hiszen *Szenczy* Gábor és *Ferenczy* Vilmos nagytiszteletű urak reggeltől-estig mellettük állnak jó baráti tanácsaikkal.

Mindebből természetesen következik egy oly *misszionárius-típus* kialakulása, amilyenről valamikor nagy *Tesseaik* álmodott. Ezt sejtteti a Finnországban járt *Sebők* István nagytarcsai földmíves ifjú személye is. Egy éven át volt növendéke a lapinlahti népfőiskolának, ahol koedukációs rendszerben nevelték a fiú és leánynövendékeket. Megkérdeztem Sebők Istvánt: mi az, ami legmaradandóbb emlék gyanánt él benne a népfőiskolai élményekből? A *közösség érzése* fogta meg leginkább, a benső viszony a tanulók közt, mely arra bírta őket, hogy lelki kérdéseiket egymásnak feltárják s mely még az iskolai éven túl is erős kapocs gyanánt fűzi őket össze. *Ez a közösségérzés* — így érezte Sebők István — *év elején még nem hatotta át mindegyik növendéket, de a tanév végére már a* testvéri szellem egybeforrasztó erejénél fogva lassan eltűntek a válaszfalak. Vakációban 30—40 km távolra látogatták egymást kerékpáron, egy-egy tanyaközpontban megpihenve folytatták útjukat a viszontlátás reményében. Ő maga is állandó levelezésben és lelki kontaktusban van finn barátaival. Nyilt eszű ifjú Sebők István, tele vallásos buzgalommal s előre láthatóan egyike lesz azoknak az irányító szellemeknek, akik a magyar falu lelkiségét példaadással újjáteremtik. És hogy az „újarcú" paraszt kialakulóban van, annak jellemző dokumentuma az az előadás, melyet egyik népfőiskolás ifjú, *Kurucz* János tartott társai előtt:

„Öntudatos szabad magyar parasztról kell beszélnem. Először is van egy szó, amit tisztáznunk kell: paraszt. Ez a szó eddig megalázást, kigúnyolást jelentett. A régibb időkben azokat a magyarokat jelentette,

akik földmíveléssel foglalkoztak. Ez a munkaág, amikor még kevés volt az ember és a termény sok volt, nem volt olyan megbecsült. Most az államelmélet nem azt mondja, hogy az államot a nagybirtok és képviselők alkotják, hanem a mai állam munkaállam, amelyben annak a munkásnak van legfontosabb szerepe, amelyik a legfontosabbb anyagot állítja elő: a parasztnak... Most nézzük a másik dolgot, az *öntudatot.* Először is mit értünk öntudaton vagy van-e egyáltalán ilyen? Öntudat az, mikor az ember tudatában van annak, amit ér. De csak akkor öntudat, ha magunkat annyira értékeljük, amennyit valóban érünk, mert ha többre értékeljük magunkat, az már gőg, illetőleg elbizakodottság és olyan feladatokra vállalkozunk, melyeket nem tudunk megtenni és ezt követi a keserves csalódás... Ez az öntudat hiányzik belőlünk magyar parasztokból, akik vállvonogatva mondjuk: nem bánom én akárhogyan is van, vagy legyen, ami lesz... Erre az öntudatra van szüksége a magyar parasztnak, hogy tudja magát értékelni és azt a helyet foglalja el, ami tényleg megilleti... Amint tudjuk, az egyes öntudatokból tevődik össze a nemzeti öntudat, mivel pedig az ország nagy részének lakói parasztok, *óriási jelentősége van az egyes parasztember öntudatának*".[1])

Az intézmény ma még formájában kezdetlegesnek látszik, de ebből a dolgozatból elég világosan bontakozik ki az a szellem, mely az első magyar népfőiskolát jellemzi. Nyugodt, vallásos lelkű, józan ítéletű parasztokat akar nevelni, akik tudatában vannak paraszti mivoltuknak, de tudatában annak is, hogy *parasztságukat nem kell szégyelniök,* sőt ellenkezőleg: *a népi erők, a népi művészet, a népi érdekfelismerés nagy értékei, épen az ő életmunkájukon át mennek át a magyar élet vérkeringésébe.*

Kemény Gábor.

A tanárság helyzete a társadalomban*

I.

A tanárság szervezetlensége.

A tanárság társadalmi helyzetének kérdése, illetőleg az a tény, hogy helyzete a társadalomban nem áll arányban nemzeti szempontból is fontos munkájának értékével és fontosságával, nem újkeletű probléma. E kérdésnek azonban időszerűséget adnak illetékes helyen elhangzott kijelentések, melyek szociális téren általában fennálló kérdések igazságosabb rendezését ígérik, lelki, társadalmi és gazdasági reformok szükségességét hirdetik. Ami pedig a tisztviselői társadalmat illeti, itt elsősorban a tanárság az, amelynek életnívóját legalább megközelítőleg „nyugati színvonalra" kellene emelni, annál is inkább, mert a Kárpátok medencéjében mi hangoztatjuk legerősebben a „kultúrfölényt".

A tanárságnak a társadalomban azt a helyet kell elfoglalnia, amely egyetemi végzettségével járó társadalmi állásánál fogva és a nemzet jövője szempontjából döntő

1) Tessedik Népfőiskola 7. sz. körleveléből.

* A következő két — fiatal tanárok tollából származó — cikk érdekesen egészíti ki Járay Imre mult számunkban közölt fejtegetéseit. *Szerk.*

fontosságú munkája alapján megilleti. Régi probléma, amelynek igazságát és így jogosultságát elismerik — elméletben, de aminek érdekében, különösen az arra illetékes helyen, vajmi kevés történt a gyakorlatban.

A tanárság lehetetlen helyzetével nem kívánok bővebben foglalkozni. Közelebbről az okok érdekelnek, amelyek ezt a társadalomnak kétségtelenül értékes rétegét ilyen „elnyomott" helyzetbe kényszerítik, noha végtelenül fontos szerepet tölt be a nemzet életében

Nagyon igaz, hogy a kultusztárca a második hadügyi tárca. Mert ha a nemzet szabad életét a jelenben — bizonyos szempontból a hadsereg biztosítja, a nemzet jövőjét feltétlenül az az ifjúság határozza meg, melynek szellemi kiművelése és erkölcsi nevelése a ma tanárjának a kezében van. A tanár munkája tehát van olyan fontos, mint az állam bármely más „tisztviselő"-jének munkája. Mert a tanár munkáját és igy jelentőségét is, tévesen ítéli meg az, aki feladatát csak abban látja, hogy egyik vagy másik tárgykörből ismereteket közöl, de még az sem méri ki feladata körét, amit a tantervek általánosan célul tűznek ki, t. i. hogy általános műveltséget ad a növendéknek. A ma iskolája nem elégedhetik meg azzal, hogy „szalónképes zsúrfiúkat" neveljen. A ma tanárának a jövő Magyarország — és hisszük, boldogabb Magyarország világnézetét, sőt új társadalmi kialakulását kell döntően befolyásolnia a ma ifjúságának nemzeterkölcsi nevelésén keresztül.

Ezt a célt látjuk a nagy és hatalmas olasz és német nemzet ifjúságának nevelőinél, ahol a nemzeti feladatok teljes és végleges megoldását éppen az ifjúság helyes nevelésétől várják.

E nemzetek vezetői jól tudják, hogy az a politikai és társadalmi átalakulás, amely nemzetüket oly hatalmassá tette, belső meggyőződésből távolról sem olyan százszázalékos, mint ahogy a külső látszat és a statisztika mutatja. De százszázalékos lesz az új rendeszer iránti hit és meggyőződés a gyermekben, ha ebben az irányban nevelik, ha kezdettől fogva az új nemzeti szellemet szívja magába.

A ma magyar tanárának feladata: egy nemzetibb és magyarabb magyar nemzedék kinevelése, és ezáltal egy boldogabb magyar élet megteremtése.

De ha a tanárságra ilyen fontos és súlyos feladatok várnak, melyeknek elvégzésére kitartó és mindenekelőtt lelkes munkaerők szükségesek, akkor a tanárság is joggal elvárhatja, hogy a társadalom, de elsősorban az illetékes körök is elismerjék, és érdeméhez méltóan jutalmazzák munkáját.

Ennek a jogos követelésnek érdekében indult meg tavaly a Nyíregyházán tartott kerületi nagygyűlésen nehány lelkes és önzetlen vezető-egyéniség kezdeményezésére és az egész ottani tanárság lelkes támogatásával egy mozgalom, amely hivatva lett volna országos megmozdulássá nőni. Ez azonban a tanárság szervezetlensége miatt elmaradt. A lelkes kezdetnek nem volt meg a kívánt folytatása és így az eredmény is elmaradt. Azt hiszem, még határozott igen vagy nem válaszra sem méltatták kérelmét.

És itt önként adódik a kérdés: miért? Egészen biztosan nem azért, mert azok, akik a mozgalmat elindították, nem tettek volna meg mindent, ami tőlük tellett, az ügy érdekében. Csakhogy, legalább is minden jel erre mutat, édes-kevés az, ami tőlük tellett, nem messze kísérhették érdekeinket, hamarosan kicsúszott a kezükből az ügy, mert a tanárság ügyeibe, felsőbb fokon, mindenki másnak inkább lehet beleszólása, mint a tanárságnak magának. És ennek egyszerű oka: nincs megfelelően megszervezett érdekképviselete.

Itt van az OKTE, — mondhatná valaki —, amely az egész ország tanárságát

összefogja, vagy legalább is össze kellene fognia. Az OKTE munkája minden elismerést megérdemel. Tudjuk, hogy értékes pedagógiai tevékenykedése mellett mindenkor igyekezett „a tanárok anyagi helyzetének javításán munkálkodni", mint ahogy az az Egyesület alapszabályaiban ki is van fejtve. Mégis a mai küzdelmes időkben, amikor az élet elsősorban érdekközösségek harca, jelen formájában, úgy látszik, már nem felel meg azoknak a kétségekívül nehéz, de a tanárságot mélyen érintő kérdéseknek megoldására, melyeket — legalább is a tanárság igen nagy része — elvárna tőle. Ennek főoka talán az, hogy nincs is olyan jogviszonyban v. kapcsolatban a legfelsőbb fórumokkal, melynek kapcsán valamennyire is súllyal tudna közbelépni a tanárságot érdeklő kérdésekben.

A tanárság érdekeit kellene szolgálni a NEP Tanügyi Szervezetének, ez azonban már az első perctől kezdve elhibázott „társulás" volt. Ez a szervezet ugyanis nem a tanárság tömörülni-vágyásából fakadt. A NEP mint politikai párt megvolt, ahová azután „beszervezték" a pedagógusokat, akik — többnyire igazgatóik vezetése alatt — testületileg bevonultak a nekik szánt tanügyi „sarokba". A beszervezés könnyen ment, mert a politikai pártokban részt nem vett tanárság így remélte elérni anyagi helyzetének javulását. Csakhogy a NEP céljai — egészen természetesen — más irányúak voltak, és a tanárság törekvései — éppen ezért — ezúton sem nyertek kielégítést. Ezt bizonyítja az előbb említett Nyíregyházán megindult megmozdulás, amely éppen a NEP égisze alatt indult meg. A fenti egyesületek éppen azért nem tudják az egész tanárságot egyetemesen összefogni, mert nem képesek érdekeiket elég eredményesen szolgálni. (Igaz, hogy fordítva is fennáll az eset.) Többen, régebbi tagok is, ezért léptek ki az egyesületekből. Természetesen más kérdés, hogy mi helyesebb: az egyesületből, melynek működése nem elégít ki, kilépni, vagy tagjának maradni, és mint ilyennek arra törekedni, hogy az egyesület képes legyen a kívánt feladatra.

A fenti egyesületek ki nem elégítő voltát és így a tanárság tehetetlenségét misem bizonyítja jobban, mint az, hogy saját szakkérdéseikben sincs döntő súlyuk, hiszen a gyakorlati pedagógus munkájába egyaránt beleszól a „kívül álló" laikus, éppen úgy, mint a „felül álló" elméleti tudósok garmadája. Erről különben igen jó képet nyujt Kiss János tanárnak: *A pedagógus panasza* c. munkája, amely, ebből a szempontból, találó kritikája egész tanügyi állapotunknak.

A tanárság súlytalanságát bizonyítja az a tény is, hogy a korpótlékot, amelyet — legalább is úgy tudom — semmiféle törvény vagy rendelet nem hatálytalanított, évek óta nem folyósítják. Törvény szerint tehát megilleti a tanárságot, amelynek azonban nincsen annyi súlya, hogy e jogának a gyakorlatban érvényt szerezzen. (Ezt különben csak példának hozom fel: a korpótlék t. i. úgysem oldja meg a fiatalabb tanárnemzedék anyagi problémáját.)

Az érdekképviseleti szervezetlenség mellett a másik hiány a tanár-képviselőkben mutatkozik. De hogyan is juthatna oda tanárember, ha a felettesek rendelkezései már eleve kizárják a tanárt a politikából azáltal, hogy megtiltják, hogy szakkérdéseken kívül más irányú és tartalmú cikket irjon, vagy éppen politikával foglalkozzék. A tanár, akinek feladata világnézetet adni a jövő nemzedékének, nem vehet részt a jelen világnézet kialakításában. Ennek azután természetes következménye, hogy a tanárság sorsa is mások kezében van, mert ha a nemzet élet-kérdéseiben nem fejthet ki tevékenységet, nem is várhatja el, hogy — mint a többi aktív tényező — az innen származó esetleges előnyökből részesedjék.

Kétségtelen ugyan, hogy az oly sokat hangoztatott ki nem elégítő anyagi helyzet

is nagy befolyással van a tanárság meg nem érdemelt társadalmi elnyomottságára, közvetlen oka ennek sokkal inkább politikai és érdekképviseleti szervezetlenségében rejlik.

Egy érdekközösség társadalmi tekintélyét és evvel együtt súlyát és erejét szinte kizárólag annak politikai szükségessége, a közéletre gyakorolt befolyása határozza meg. Az a társadalmi réteg, amely még néhány képviselő hozzászólásával sem tud nemzete ügyeinek intézésébe belekapcsolódni, társadalmi kiskorúságban szenved. Az a társadalmi testület, amely arra van kárhoztatva, hogy más érdekűek kérjenek számára valamit, nem érdemli meg, hogy kívánsága eredménnyel járjon, még ha jogos is, mert az igazság egyedül, erő nélkül, igen keveset ér. Ezt bizonyítja a gyakorlat a tanárság esetében is.

Csak a fenti hiányok megszüntetése teheti lehetővé egy olyan tanári társadalom kialakulását, amelynek hatása nemcsak az iskola kapujáig fog terjedni. Ez pedig nemcsak az egyének, hanem a köz érdeke is.

Losányi Gyula.

II.

A tanári kamaráról

Bármerre megyünk a világban, lépten-nyomon a hasonló életkörülmények között élők szövetkezését látjuk. Azt kell megállapítanunk, hogy korunk kollektív szellemét éljük, amely szellem az egész társadalmi berendezkedést áthatja. Korunk kollektív szelleme azonban egészen más irányú, mint Madách falanszterjeleneténck egyéniséget elfojtó berendezése. Ebben nem a személy és az egyén teljes elfojtásáról van szó, hanem épen az egyéniség védelméről. Az egyén működésének irányát maga választja meg, cselekedeteit saját lelkével motiválja, a kollektívum pedig ott áll a háta mögött, hogy a dolgozó egyénnek más életformákkal való küzdelmében tekintélyt, megbecsülést szerezzen, tehát végeredményben azért, hogy az egyén életsíkját magasabb színvonalra helyezze. Lényegében teljesen mindegy, hogy minek nevezzük ezt a kollektívumot; — szövetkezetnek, egyesületnek, vagy kamarának — a célja mindegyiknek azonos: az egyén védelme a versenyben. Ami pedig az ilyen tömörülésnek erőt ad, az a kartársi becsületérzés, az egymástbecsülés.

A szabad pályákon működő, hasonló életkörülmények között élő kereskedőket és iparosokat tömörítő Kereskedelmi- és Iparkamarákat kell első helyen megemlítenünk, amely szervek, a bennük tömörült tagok érdekeiért, egységüknél fogva gyakran még a kormányzat álláspontját is befolyásolják. Az értelmiségi pályákon az ügyvédek és az orvosok, valamint a mérnökök tömörültek kamarába. *A kamara nagy tekintély kifelé és befelé egyaránt. Befelé a tagokat az egymástbecsülésre és az illető foglalkozási kör odaadó betöltésére szoritja, kifelé pedig tagjainak tekintélyt és megbecsülést szerez.*

A középiskolai tanárok eddig a Középiskolai Tanár-, a kereskedelmi iskolai tanárok a Kereskedelmi Iskolai Tanár- s a polgári iskolai tanárok a Polgári Iskolai Tanáregyesületben tömörültek. Ezek az egyesületek azonban nem szóltak bele egységesen, — hiszen külön-külön nem képviselték az *egyetemes tanárságot,* csak annak egy részét — a tanárok problémáinak megoldásába, hanem megelégedtek azzal, hogy elméleti vagy félig gyakorlati kérdések megvitatásával iskolafajonként avatkozzanak bele a tanárok működésébe. Pedig a tanároknak szükségük volna ezeken felüli tömörülésre is, egy olyan szervre, amely állást tud foglalni a felmerülő kérdé-

sekben, mint a tanári illetmények reviziója, a tanárképzés reformja és a vele szoros kapcsolatban álló állásnélküli tanárok, valamint a helyettes tanárok problémáiban is, stb. Nagy horderejű kérdések ezek, amelyeket lépten-nyomon hallunk, de mivel nincsen meg az arra illetékes szerv, nincsen meg az egységes állásfoglalás sem. *Ha egységbe tömörülünk, ha összefogunk, még akkor is elég kevesen vagyunk ahhoz, hogy saját sorsunk irányításában eredményesen közreműködhessünk.*

Mi tanárok a jövő nemzedéket szolgáljuk és akarjuk is szolgálni, de nem azon érzés rabságában, hogy szolgálatunk sorsa nélkülünk alakul, hanem azzal a tudattal, hogy a felelősségteljes állásfoglalásokat mi magunk keressük Egységesen kell részt-vennünk a munkában, ezért kilépünk csendes hallgatásunkból. Ennek a kiállásnak pedig csak egy módja van: *a kamara felállítása.*

*

Az egységesítés gondolata elevenen él, amelyet a különböző tanári körök sem szünnek meg hangoztatni. A kérdés most csak az, vajjon az egységesítés milyen célt szolgálhat? Vajjon milyen előnyöket biztosítana a tanárságnak az egységes szervezet felállítása?

Az iskolafajonkénti tömörülések nagyon alkalmasak arra, hogy *egyes* kérdéseket a saját iskolafajuknak gondolatkörében tárgyaljanak le, de nem megfelelők, — bár a legjobbb igyekezettel akarják az egyetemes tanárságot érintő kérdéseket is letárgyalni, — hogy bennük nagy horderejű, átfogó, országos kérdések tárgyaltassanak, amelyek tekintet nélkül az iskolafajokra, mindenkit érdekelnének. Azt, hogy ezek az iskolafajok szerinti egyesülések nem nem felelnek meg tökéletesen az egyetemes tanárság céljainak, a szakemberek is felismerték, mert nevelésügyi szaklapok is megemlítették már a tanáregyesületek tömörítésének gondolatát.

De nemcsak hazai, hanem nemzetközi vonatkozásban is gyakran nyilvánul meg az az óhaj, hogy az egyes országok nevelői, tanáregyesületei ne elzárkózva, elszigetelten éljék le egyéni és pedagógiai életüket, hanem közös problémáikat, eszméiket közöljék más életkörülmények között, más országokban élő tanárokkal és tanáregyesületekkel. Ez az elgondolás csak úgy volna megvalósítható, ha az egyetemes szerv, a *kamara* a közös kérdésekben állást foglalna és amikor egy-egy kérdést közmegnyugvásra elintézett, akkor keresné meg más ország hasonló szervét és közölné vele a tanárság egyetemes állásfoglalását.

A mai tanári társadalom nemzetnevelési hivatásának csak úgy felelhet meg, ha egységbe tömörül, hogy az egységen keresztül biztosítson magának megfelelő életfeltételeket. *A tanárság legfontosabb letéteményese a jövő életének, különösen mai helyzetünkben, amikor a helyes, célirányos nemzetnevelés létünket vagy nemlétünket jelentheti.*

Az egységbetömörülés által a tanárság nemcsak szervezetileg, hanem lelkileg is összekapcsolódna és kialakulna a bírói karhoz hasonló rend: a tanári rend. Az egyetemes tömörülésnek épen a lelki egység hatása miatt igen nagy és sok pedagógiai haszna is lehetne.

A folyton alakuló élethelyzetben a tanár, aki a jövő nemzedékért felelős a történelem ítélőszéke előtt, nemzetnevelő szent küldetésének csak úgy tehet eleget, ha az anyagi gondok nem rémlenek feje felett, hanem függetleníteni tudná magát az élet nehézségeitől. Ezt az anyagi biztonságot sem az egyén, sem a különböző tanáregyesületek nem tudják olyan meggyőzően kifejezésre juttatni, nem tudják illetékes helyen a nagy horderejű kérdésnek megfelelően olyan súllyal képviselni, mintha a közös szerv szólhatna az egyetemesség nevében. A tanár szomorú társadalmi

helyzetének tudatában és ismeretében, életszemléletében nem lesz szociális lelkületű. Mások bajai iránt érzett részvét, mások törekvéseinek megértése, lelki nemesség csak másodrendű tényezőkké válnak benne és így magatartása nem lesz közjóléti lelkületből fakadó. Pedig a helyes társadalmi életszemlélettel a tanár igen nagy segítséget nyujthat a magyarságnak, hogy az a modern kor egyik legnagyobb nehézségével, a szociális kérdéssel megküzdhessen.

A tanárság gazdasági életének javítása — amely a szociális lelkület megerősödésének alapja és amely lelkület a nemzet egyik talpköve — volna az első és legfontosabb feladata a kamarának.

*

A tanár az igazságos szelektálással a nemzet érdekeit szolgálja. Ezt pedig csak minden befolyástól mentesen végezheti, ezért teljes függetlenségre volna szüksége, olyan függetlenségre, mint amilyen a bírói karnak van. Az igazságos kiválasztás miatt is igen sok támadás éri a tanárságot a társadalom részéről, amely támadásokkal szemben az egységes szerv, a kamara, egységesen léphetne fel.

Ez a tanárságot a társadalom részéről ért igen gyakori támadás nem kikapcsolható kérdés, mert a tanárról és a tanári társadalomról a közvélemény, a sajtó és az irodalom által alkotott kép nem valami kedvező. Rendszerint ez a helytelen kép szokott a támadás megindítója lenni. Tapasztalhatjuk, hogyha valami iskolával kapcsolatos ügy felmerül, akkor a közvélemény azonnal fellép mint vádló, sőt gyakran mint ítélőbíró is jelentkezik. Hogy a közvélemény az ítélőbíró szerepében tetszeleg, annak lélektani oka van. A tanárokról a gyermekkorban alkotott kép végigkiséri az egyént az életén s mivel az egyénben a tanerőkről alkotott kép kialakulásának ideje, az ifjú alárendelt helyzetében keletkezett, érthető a nem éppen hízelgő képzet. Azonfelül a tanártól hivatása többet követel, mint amit az átlagemberektől általában követelni szokott. Ha ezt a többletet — a közvélemény szemében azonban természetes teljesítményt — nem látják biztosítottnak, fellép a tanárral szemben az ellenszenv. Az kétségtelen, hogy a nevelői pálya igen nagy türelmet, kitartást, szorgalmat és lelkiismeretet kíván, de még ennél is többet óhajt a közvélemény.

Ilyenkor hiábavaló minden védekezés. Egy-egy sajtótámadásnál, a rosszúl értesült közvélemény felháborodásánál, milyen gyenge jajkiáltás az egyén jogos védekezése! Ha a támadással szemben az egyén védelmére meg is mozdul ilyenkor egy-egy tanáregyesület, annak szava nem lehet átfogó és egyetemes, mert nem képviseli az összességet. Ellenben, ha az öntudatos tanári rendnek hivatásos szerve volna és az szólna az összesség nevében, hangja nem volna pusztába kiáltó. Az erélyes hangot, melyet az igazság jogos védelme váltana ki, a közvélemény is kénytelen volna tudomásul venni. Arról nem is beszélünk, hogy az ilyen tanári tekintélyt sárbatipró támadás milyen erkölcsi rombolást visz végbe a serdülők lelkében, amikor azok látják a védtelen tanár vergődését a támadások pergőtüzében! Ezért fontos *nevelésügyi* kérdés is, hogy legyen valami egyetemes szervezet, amely bátran kiáll, ha nyilvános támadások érik a rendet. A bátor és igazságos kiállásnak az eredménye az lenne, hogy *a ma társadalom által nem becsült tanárság a tanári rend kialakításával igazi becsüléshez jutna.*

* * *

Úgy a folyton változó tantervek ügyében, mint az egész tanárságot közelről érintő kérdésekben egységes fellépésről nem beszélhetünk, mert nincs közös szervezet. Ebben a folyton forrongó és átalakuló században szakkérdésről úgy döntenek,

hogy csaknem mindig az érdekeltek meghallgatása nélkül készül el a „végleges" tanterv. Az egyes szaktanáregyesületek hallatják ugyan nézeteiket, de ezeknek nincs súlyuk, mert csak a tanári társadalom egy részének nevében beszélnek. Mennyivel nagyobb hatású volna, ha a nagy szakkérdések tárgyalásánál az intéző szerv az egész tanári rend meghallgatásával döntene és a határozatot, mint az egyetemesség kívánságát juttatná el az illetékes tényezőkhöz!

Ha kamara volna, akkor a szakkérdésekben nem nélkülünk, hanem a többi kamarák életéhez hasonlóan, azok meghallgatásával és véleményük tekintetbe vételével döntenének. Igy a kamara szakkérdésekben is, mint legfőbb tanácsadó szerv szerepelne.

De meg lehetünk győződve, hogy a kamara biztos igen nagy eréllyel képviselné a bevezetésben felemlített tanárképzés reformját és a vele szorosan összefüggő állástalan és helyettes tanárok nagy horderejű és messze kiható kérdését is.

*

A felsorolt tények tehát mind a mellett szólnak, hogy a tanári társadalomnak úgy egyénileg, mint a nemzet nagy céljai érdekében szüksége van az egyetemes szervre, amely szervnek képviselői helyet kapnának a többi kamarákhoz hasonlóan a felsőházban is. Mert ugyebár elképzelhetetlen, hogy törvényhozásunk felsőházában — amelyben minden társadalmi osztály képviselve van — a nemzet jövőjét formáló tanárságnak, mint a nemzet egyik fontos tartópillérének tagjai ne kapnának helyet?!

A létrehozandó kamara szervezete hasonló elveken épülne fel, mint az ügyvédi, orvosi stb. kamara, a tanárság különleges helyzetének tekintetbe vételével. A kamara osztályai — a különböző iskolafajok képviselői — határoznának a minisztérium által előhozott ügyekben, előterjesztéseket tennének a változtatásokra vonatkozólag s általában javaslatokat dolgoznának ki az általános közoktatásügy keretébe tartozó és a tanárokra vonatkozó kérdésekben.

A felállítandó kamarának tehát az volna a célja, hogy az ország tanárságának erkölcsi, társadalmi és anyagi érdekeit egyetemes társulás útján megvédje és fejlessze, a tanári rendnek méltó szerepet biztositson a nemzeti élet fejlesztését célzó intézményekben és ezzel kapcsolatosan együttműködést teremtsen a külföld hasonló érdekképviseleteivel.

(Pécs) *Wolff László.*

IRODALOM.

A felvidéki magyarság húsz éve 1918—1938. Szerkesztette a Magyar Statisztikai Társaság Államtudományi Intézete. Budapest, 1938. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 136. l.

Azzal a céllal szerkesztette a Statisztikai Társaság ezt a zsebkönyvet, hogy belőle az anyaország lakossága már a visszacsatolás pillanatában — addig is, amig részletes munka készülhet — megismerhesse a felvidéki magyarság küzdelmes, megpróbáltatásokkal és szenvedésekkel teljes kisebbségi életét, s ebből megérthesse és értékelhesse az ottani viszonyokat és azt a sajátságos lelkiséget, amely e húsz év alatt kialakult.

A trianoni békedikdátum Magyarország oly részeit csatolta Csehszlovákiához, melyeknek magyar lakossága „földrajzi elhelyezkedésében, történelmében, szellemi-

ségében különböző csoportokból tevődött össze". De a többségiekkel, az állammal szemben védekezésre kényszerítő kisebbségi sors ezeket a különbségeket fokozatosan eltüntette, s most a felvidéki magyarság mint teljesen *egységes társadalmú és politikus nép* került vissza a csonka hazához. Egységes, mert életét csak az egységben rejlő erő által tarthatta fenn, és politikus, mert *„a kisebbségi nép minden életmegnyilvánulása politikum"*. Az egységért s ezzel együtt a csehek beolvasztó törekvései ellen létéért vívott harcok jellemzik a magyarság politikai küzdelmeit. A politikai pártoknak kellett küzdeniök a magyarság kulturális és gazdasági érdekeiért is.

Kulturális téren a szövetkezett ellenzéki pártok kebelében működő *kultúrreferátus* volt az első szószólója a magyarság sérelmeinek s kezdeményezésére alakult meg 1925-ben a *Szlovenszkói Magyar Kultúr Egyesület* a magyar kultúra megőrzésére és terjesztésére. Ebben a munkában történelmi szerepük volt a később megalakult egyesületeknek is: *Kárpátaljai Magyar Kultúr Egylet, Csekszlovákiai Magyar Akadémikusok Szövetsége, Csehszlovákiai Magyar Irodalmi Szövetség*, stb. Működésük ellensúlyozására alapították meg a Masaryk alapból a *Csehszlovákiai Magyar Tudományos, Irodalmi és Művészeti Társaságot*, melyben baloldali érzelmű „magyarok" folytattak aknamunkát a magyar kultúra ellen. Meg kell még említenünk a járási *közművelődési testületeket*, melyek általában együttműködtek a kultúregyletekkel, valamint a *községi könyvtárakat*, melyek száma 1936-ban 732 volt.

Különösen azért értékelhetjük ezek jelentőségét, mert a csehszlovák *iskolapolitika* a magyar iskolák tervszerű visszafejlesztésére törekedett. Ezzel szemben tömegesen állították fel a „csehszlovák tannyelvű" iskolákat a magyarság elnemzetlenítése céljából (Kassán pl. 6 ilyen középiskola volt). Arról is gondoskodtak természetesen, hogy a magyar tannyelvű iskolákban is cseh szellemben tanítsanak. Még arra is gondoltak, hogy a magyar tanítóság és tanárság sokkal hiányosabb kiképzést kapjon s ezáltal kevésbbé felelhessen meg hivatásának. Általában a magyar iskolaügy minden szempontból mostohagyermeke volt a csehek iskolapolitikájának.

Az *irodalom, tudomány, művészet és sajtó* fejlődésében is a kisebbségi élet politikai jellege domborodott ki. A Felvidék szellemi élete — kiszakadva a magyar kultúregységből — főképen olyan síkon indul fejlődésnek, amelyen eredményeivel a magyarság politikai küzdelmeibe kapcsolódhatik. Így a kisebbségtudomány, szociológia, népiségkutatás, politika, később a történelem és szellemtörténet fejlődése tűnik ki az adott lehetőségek között, s csak a megszállás utolsó éveiben lendül fel a széppróza. Az *egyházi élet* terén is védekezésre kényszerült a magyarság, egyrészt az állam vallásellenes szelleme és a történelmi magyar egyházakkal szemben való ellenséges magatartása miatt, másrészt az egyes egyházakba becsempészett és ott magyarellenes propagandát folytató elemek ellen.

Hozzátartozott a csehek politikájához az a törekvés is, hogy *gazdasági téren* is életképtelenné tegyék a kisebbségeket, amivel végeredményben minden vonatkozásban a kisebbségi élet elsorvasztását célozták, mert anyagi bázis nélkül egyetlen téren sem fejthetett ki a magyarság olyan munkát, amilyet helyzete megkívánt. Hogy a különböző fondorlatos és célzatos gazdasági intézkedésekkel sem tudták a magyarság egységét megbontani, az bizonyítja legjobban nemzeti öntudatában rejlő erejét. A „demokratikus szólamaikban" hangoztatott cseh *szociálpolitika* áldásaiban sem részesült a magyarság, sőt minden társadalmi osztályra egyaránt ránehezedett kizsákmányoló gazdasági politikájuk s ezzel csak közelebb hozták egymáshoz az egyes társadalmi rétegeket. Mindent megtett a cseh politika a *magyar népi állomány* csökkentésére is. Az ismeretes népszámlálási módszerekkel százezreket tüntettek el pa-

piron a magyarság lélekszámából s fosztottak meg ezáltal nyelvi jogaitól. A név- és fajelemzéssel s a fent ismertetett iskolapolitikával szintén nagy tömegeket igyekeztek kikapcsolni a magyar közösségből, s telepítési politikájuk is ezt a célt szolgálta. Ily hatalmas nyomás alatt kétségtelenül érték veszteségek a magyarságot, de legnagyobb része, különösen a falvak népe, gerincesen kitartott magyarsága mellett.

Ilyen körülmények között alakult ki a *felvidéki magyarság sajátos lelkisége*, melynek főbb jellemzői: a politikai iskolázottság s ennek konkrét tartalmaként az igazi népi demokrácia szelleme, a közösségi munkavállalás kötelességtudata s ebből következően a fegyelmezettség, valamint a józan realizmus. Ezt, a húsz év szenvedései közben kialakult lelki közösségben rejlő kollektív erőt akarja most a felvidéki magyarság a megnagyobbodott Magyarország szolgálatába állítani.

Szalkai Zoltán.

Udvarhelyi Károly: Magyarország földrajza az iskolában és szülőföldismertetés. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XXI. Szerző kiadása. Szeged, 1938. 232 oldal 68 ábrával. Ára vászonkötésben 10 P.)

Értékes *vezérkönyv* a polgári iskolai elsőosztályos földrajz tanításában. Teljesen a polgári iskolai tanterv és utasítások szellemében és a polgári iskolai első osztályos tanuló lelki beállítottsága, szellemi színvonala és fejlettsége alapján készült. Innen van legfőbb jellegzetessége: a nemes értelemben vett *munkaiskolai módszere*, amely a már a főiskoláról alapos módszertani tudással kibocsátott és egységesen nevelt polgári iskolai tanárság igényeihez és beállítottságához igazodik.

A könyv két részből áll, u. m. Szeged szülőföldismeretéből és Magyarország leírásából.

A *szülőföldismereti rész* igen sikerült. Úttörő és hézagpótló munka. Rá a szerző különös súlyt helyezett. Szigorúan szem előtt tartotta a polgári iskolai Utasítás szavait, hogy „a tanítás az első osztályban a legnehezebb, mert a tanuló még fejletlen és tőle nehéz dolgot követelünk." És hogy „jól meg kell tanítani az alapfogalmakat. Hiszen erre fog támaszkodni talán a tanuló egész életének földrajzi ismerete." — Mindnyájan, akik Szegeden földrajzoktatással foglalkozunk, égető hiányát érezzük egy olyan vezérkönyvnek, amely Szeged szülőföldismeretét középső fokon adná. Ez a könyv ezt nyujtja nekünk. Első kísérlet erre a polgári iskolák színvonalán. Érte szerzője különös elismerést érdemel.

Egyébként a könyv ezen szülőföldismereti része, egy-két helyesbítés elvégzése után és bizonyos pótlások beiktatásával, a gimnáziumokban is jól használható. Szerzőjének ezért részünkről, gimnáziumi tanárok részéről is köszönet jár.

Egészen másként áll azonban a helyzet a *magyarországi résznél*. Ebben egy pár olyan szembeötlő és súlyos tárgyi tévedés fordul elő, amely e résznek csak figyelmes és állandó ellenőrzés mellett való használatát teszi lehetővé. Ezeket a tévedéseket Aldobolyi Nagy Miklós dr. kollégám e helyen már — kissé túlzottan is — szóvátette.

A magyarországi rész — kevés kivétellel — az egész ország módszeres feldolgozását adja. Példát mutat arra, hogyan kell az általános ismeretek megtanításával kapcsolatos szülőföldismertetés után e kettőt az Alföld és a többi természetes tájak módszeres földolgozásával összekötni. — Általában véve — az adatok átvizsgálása után — ez a magyarországi rész is jól használható. Benne a szerző hangyaszorgalommal és nagy lelkesedéssel egy-két hibás mellett rengeteg helytálló

[1]) Hozzászólás Aldobolyi Nagy Miklós ismertetéséhez (I. III. évf. 2. sz.)

adatot is hordott össze, sok eredeti meglátást nyujt és a mellett módszeres eljárásokat és nevelői ösztönzéseket is bőségesen ad.

A könyv *tanmenete* megfelel a polgári iskolai követelményeknek, de megfelel a magyarságtudomány mai állásának is. [És majdnem azonos az én tavaly követett gimnáziumi tanmenetemmel is.] Mert a szülőföldismeret és az alapfogalmak tárgyalására 16 órát, Magyarország bevezetésére 1 órát, az Alföld tanulmányozására 16 órát, a Dunántúlra 10 órát, a Kisalföldre 6 órát, az É-Ny.-Felföldre 12 órát, az ÉK Felvidékre 5 órát, Erdélyre 14 órát, a Dráván túlra 5 órát s végül Fiuméra 1 órát fordít. A mellett juttat időt: 10 órát az évvégi összefoglalásokra is és számbaveszi az évközi összefoglalásokat is.

Összesen 61 tanítási tételt, 3 kirándulást és 1 ismerkedési órát dolgoz fel módszeresen a szerző. Együttvéve 65 tanítási egységet, míg 11 óra feldolgozását — a megadott minta alapján a tanárra bízza. Ez a 65 óravázlat a tanítás gyakorlatában kiforrott, többségében a gyakorló tanárjelöltekkel megbeszélt és jól átgondolt módszeres eljárás megrögzítése.

A könyv *tárgyalásmódja* világos, érthető, szabatos, de kissé „mozaikszerű", Természetszerűen széthulló. Mert egymás mellett 1. szélesebbkörű ismereteket ad és tudományosan indokol a tanár számára és 2. ezzel párhuzamosan készen adja — a tanuló színvonalán — a tanuló számára föltenendő kérdéseket is. Ez a stílus tehát egy jellegzetes segédkönyvi előadásmód, amely helyes, mert így használhatja ezt legkönnyebben és legeredményesebben a tanító tanár.

Nem vitatott nagy érdeme a könyvnek az erkölcsi *nevelőszempontok* állandó kidomborítása. Ezt a körü ményt Aldobolyi Nagy Miklós dr. is méltóképen hangsúlyozta.

Már most *összefoglalva a mondottakat:* — Nézetem szerint Udvarhelyi kollégánk könyve — megfelelő helyesbítés után — fogyatkozásai ellenére is, még a gimnáziumokban is jól használható, honismereti vonatkozásban pedig Szeged minden rendű és rangú nevelője számára egyenesen nélkülözhetetlen.

Dr. Márton György.

Gergely Gergely: Szabó Dezső stílusa. (Hargitaváralja könyvei) 35. l. é. n

A kis füzet általános bevezetőül a tartalom és forma viszonyát tárgyalja, majd rövid stílus-történeti vázlatot ad, a vers és próza párhuzamba állításával. Aztán rátér Szabó Dezső örökmozgásban való ábrázolásmódjára és ennek nyelvi eszközére, az igére, Majd az igekötők táncáról, a translativusról, a fokozásról beszél. Bemutatja. hogy a hasonlítás egyszerű eszköze milyen hatásokat érhet el az igazi művész kezében. Beszél azonkívül a jelző használatának nagyszerűségéről, Sz. D. sajátos, keretekbe nem határolható kifejezéseiről, pesszimizmusáról, metsző gúnyáról. Végül keresi e stílus gyökereit a magyar irodalomban.

E kis tanulmány példája annak, miként lehet felboncolni íróink kifejezéseit s hogyan tehetjük ujjunkat a szépségekre. Különösen nagy hasznát vehetik e kis füzetnek azok a tanárok, akik stilisztikát, retorikát és poétikát tanítanak. Sok olyan szempontot találunk benne, mely nagy hasznára lehet e tárgyak tanításának s amelyek eddig elkerülték figyelmünket. Gergely Gergely alapos és jó munkát végzett, ami irodalomtörténeti értéket jelent.

Vicsay Lajos.

Erdődy József: Épülő ország (Finnország). Szeged, Magyar Téka kiadás, 1939. 42 fényképfelvétellel és 1 kottával. 158 l.

Szerző könyvét a magyar ifjúságnak ajánlja, az építésre hivatott nemzedék-

nek, hogy elébe tárja egy friss lendülettel dolgozó ifjú nemzet épülő országának vonzó képét. Nem rendszeres ismertetés tehát, nem módszeres leírása a finn földnek és népnek, nem táblázatokat és statisztikai kimutatásokat tartalmazó tudományos mű, hanem egy kellemes útitárs közvetlenhangú beszélgetése azokról a dolgokról és jelenségekről, melyeket utazás közben tapasztalt. Ahogy a nyitott szemű, minden iránt érdeklődő utazó egymásután találkozik és megismerkedik a finn földdel, élettel és emberekkel: úgy hozza ez a könyv fokról-fokra közelebb olvasóihoz a távol északi, mienktől annyira különböző finn világot. Hangulatos leírásaiban elénk tűnnek a finn tájak szelíd szépségei, a hűs nyírfaerdők és fenyvesek a kék tavak partján, a zuhatagok, a „rózsaszínű gránitszitsziklák", a hosszú nyári nappalok és világos nyári éjszakák. Lapjain megelevenedik a gyors ütemben, szinte amerikai stílusban épülő városok európai mozgalmassága, melynek azonban a lakosság életmódja, testi-lelki beállítottsága, világszemlélete jellegzetes egyéni színt ad. Külön fejezetek foglalkoznak a már szinte közmondásossá vált finn becsületességgel és a kevésbbé emlegetett finn munkaszeretettel, mint északi rokonaink lelkiségének két alapvető tulajdonságával, mely ezt a kis népet olyan csodálatos teljesítményekre képesítette. A néhány jól megválasztott s valóban „beszélő" számadat és összehasonlítás kitűnően érzékelteti azt a szívós, kitartó, állandó munkát, mellyel a finnek jelenlegi nagyszerű eredményeiket elérték. Az egész művön átsugárzó alapvető szempont a becsületes munka országépítő és nemzetfönntartó erejének megmutatása, és ez emeli a könyvet a szokványos útleírások jelentőségén túl valóban pedagógiai értékűvé.

Kispál Magdolna.

LAPSZEMLE

Magyar Szemle 1938. I.—XII. sz. és 1939. I.—II. sz.

Április. A gyakorlati középiskola és a tanítóképző-akadémia. Huszti József.

A gyakorlati irányú középiskoláról és a népiskolai tanítóképzésről rendelkező két új törvényjavaslatot és várható hatásukat tárgyalja.

A gyakorlati középiskolák közt teljesen új típus lesz az u. n. líceum, amely lényegesen különbözik majd a jelenlegi leánylíceumtól. Az új fiú- és leánylíceum elsősorban gyakorlati jellegű és további útjában az egyetemtől elkanyarodó középiskola lesz. Az utóbbi időben kialakultak olyan speciális női pályák, amelyekre a jelenlegi iskolarendszer nem nyujt megfelelő előképzést (pl. gyermekvédelem, egészségvédelem, iskolanővéri teendők stb). Hiányzott az a magasabb műveltséget nyujtó leányiskola, amely a családi élettől való elidegenítés nélkül, valóban gyakorlati előképzettséget nyujtana a fenti hivatások számára. Ehhez legközelebb állt eddigi iskolarendszerünkben a tanítónőképző, nem véletlen tehát, hogy az új gyakorlati leányközépiskola a tanítónőképzőből vezethető le.

Az új líceum bizonyos módosításokkal az eddigi tanítóképzők alsó négy osztálya lesz, amelynek elvégzése után érettségi bizonyítványt kap a növendék s ennek birtokában a fentemlített hivatások mellett lehet tanítónő, polgári iskolai tanárnő, testnevelő tanárnő stb., csak egyetemre nem mehet. A megszervezendő fiúlíceum is négy osztályos lesz, szintén a tanítóképző alsó tagozata és ugyancsak érettségivel fejeződik be. Ez az iskola is, a középiskolai tanári pálya kivételével, elsősorban nevelői pályára készít elő, de végzett növendékei folytathatják tanulmányaikat közigaz-

gatási, postai, vasuti tanfolyamokon. A líceum felállítása szükségszerűen maga után vonta a tanítóképzők új rendezését. A javaslat a tanítóképző jelenlegi öt osztályát megtoldja egy hatodikkal és a két felső évfolyamot tanítóképző-akadémiának nevezi. A tanítóképző-akadémiák száma legfeljebb 40 lehet s az akadémia egy-egy évfolyamán legfeljebb 25 tanuló tanulhat. Az első évfolyamra a líceum legalább jól érett növendékei közül fölvehetők, akik a felvételi vizsgán megfeleltek. A tanítójelölt tanulmányi ideje alatt csak az akadémiával kapcsolatos internátus bennlakó növendéke lehet. A gyakorlati irányú középiskoláról szóló törvényjavaslat harmadik része a gazdasági középiskoláról szól. Gazdasági középiskolák lesznek a következők: a kereskedelmi, amely megfelel az eddigi felsőkereskedelmi iskolának, a mezőgazdasági, amely megfelel az eddigi felsőmezőgazdasági iskolának és az ipari, amely helyébe lép az eddigi ipari szakiskoláknak és felsőipariskoláknak. A leglényegesebb változás az ipari középiskolánál lesz. Míg az előző két típus eddig is adott érettségi bizonyítványt, addig az ipari középiskola csak e törvény alapján fog adni. A gazdasági középiskola gazdasági pályára neveli növendékeit, ezzel eltereli őket a tudományos pályáról, de az átlagon felülemelkedő, kiváló, egyéni képességekkel rendelkező tanulóinak megadja a lehetőséget, hogy szakműveltségüket főiskolai, illetve egyetemi fokon továbbfejleszthessék.

Június. Diákszociográfiai vázlatok. Bartócz József.

Diákszociográfia a diákság életkörülményeinek megfigyelése és leírása. Mivel a családi körülmények, a táplálkozási- és lakásviszonyok erősen hatnak az ember egyéni életére, ezek vizsgálata elől az iskola sem térhet ki, hiszen a tanulók szociális viszonyai természetszerűleg kihatnak tanulmányi előmenetelükre és erkölcsi felfogásukra. Kívánatos volna, ha a középiskola első osztályába lépő gyermekről szociográfiai lap készülne, amely tartalmazná: a szülők foglalkozását, keresetét, lakásviszonyait, a gyermekek számát, a diák előző tanulmányi eredményeit, stb. Ezeket a lapokat kartoték formájában kellene készíteni és osztályonként megőrizni. Fel kellene jegyezni a beállott változásokat: a szülők anyagi helyzetének módosulását, testvér születését, a tanuló fegyelmi eseteit, előmenetelét, jutalmazását, stb. Fegyelmi vagy tanulmányi ügyekben, segélyek odaítélésénél pontos útbaigazításul szolgálna, mint a gyermek testi-lelki hű fotográfiája. A cikk bemutatja a székesfehérvári tanügyi kiállítás egyik részét alkotó szociográfiai felvételezés adatait, amely a tankerület középfokú és elemi iskolai tanulóiról készült. A feldolgozott anyag 18 059 közép- és középfokú iskolai fiú- és leánytanuló és 120.411 elemi iskolai tanuló helyzetéről készült. A tanulók családi, lakás-, világítási, fűtési, ruházati, étkezési viszonyait szemlélteti a kiállítási anyag, továbbá bemutatja az iskolai segítőegyesületek működését is.

Október. Középiskolai tanárok szociális helyzete. Boldizsár Iván.

A tanárság szociális helyzetét és életkörülményeit általában kevésbbé ismerik, mint a középosztály többi rétegének hasonló viszonyait. A tanár helyzetének vizsgálatát abban a pillanatban kell kezdeni, mikor kézhez kapja oklevelét. Ekkor kezdetét veszi a sokszor évekig tartó várakozási idő. A statisztikai adatok tanúsága szerint az oklevél megszerzése és az életpályán való elhelyezkedés közötti időveszteség egyre nagyobb. A várakozás hosszú és meddő évei alatt az állástalan tanárok a házitanítás mellett kénytelenek a legkülönbözőbb, szakmájuktól teljesen távolálló munkát keresni. Ez idő alatt nagyfokú szociális elégedetlenség gyülemlik fel ezekben az állástalan fiatalokban. Ha végre álláshoz jutott a fiatal tanár, akkor még hosszú utat kell megtennie, míg az óraadó és helyettes tanári fokozatokon keresztül eljut a rendes tanári címhez. A helyettes tanárok két kategóriára oszthatók: az egyik cso-

port helyettes tanár havi 110 pengő fizetéssel, a másiknak címe, „óraadó helyettes tanár" havi 75 pengővel. Kétségtelen, hogy sem az egyik, sem a másik fizetésből nem lehet megélni. Külön igazságtalansága a helyettes tanári sorsnak, hogy a nyári hónapokban az óradíjas tanár nem kap fizetést. A középfokú iskolai tanárok 20%-a, a tanárnők 27%-a helyettes vagy óraadó. A kinevezéstől kezdve a tanár pályája és emelkedése áttekinthetőbb. A kinevezett tanároknál középfizetésnek a VIII. fizetési osztálynak kb. 300 pengőjét tekinthetjük. Ez az összeg, amellyel már családot lehet alapítani, de mire a tanár ehhez eljut: negyven felé jár, vagy azon is túl van. Itt találkozunk a középiskolai tanárok másik nagy szociális problémájával: a családalapítással. A viszonylagos könnyebb élet és a család közt kell választani. Hogy az esetek többségében a családalapítás gondolata győz, azt bizonyítja, hogy a középosztálybeli ember tud lemondani és áldozatot vállalni. Még így is a tanárok 23%-a nőtlen marad s a tanárnők 56%-a leány. A statisztikai adatok arra vallanak, hogy a tanárok nagy része csak a kinevezésre vár, hogy megnősülhessen. Természetes azonban, hogy a hosszú várakozás erkölcsi kára mellett, az anyagi okokon kívül fiziológiai okok is elősegítik a középosztálybeli egyke terjedését. Az értelmiségi osztály szociális helyzetének alakulásában nagy szerepet tölt be a házastárs foglalkozása is. A közép- és polgári iskolai tanárok 15%-ának tanárnő vagy tanítónő a felesége, míg a tanárnők 33%-ának a férje tanár vagy tanító. A gyermeklétszám és a kettős kereset közti összefüggést vizsgálva az eredmény éppen ellenkező, mint várható volna. A középiskolai tanárok 4619 gyermeke közül 3909 olyan házasságból származik, ahol a feleség keresetnélküli. A tanárok szegénysége mellett a lakásviszonyok is bizonyságot tesznek. A kétezer budapesti tanár közül 12% albérlő, *sőt ágyrajáró is akad, számszerint 3.* Főbérleti lakása van 52%-nak, 28% csupán főbérlő családtagja. Cselédet a tanárok többsége nem tart. A kultúrigényekre és lehetőségekre jellemző, hogy 617 budapesti tanárnak nincs könyvtára. 328 tanár sem lapot, sem folyóiratot nem járat. Nagy távlatban nézve a tanárok szociális helyzetét, a sok nélkülözésnek talán az a célja és értelme, hogy a középosztály fiatal nemzedéke saját bőrén tapasztalja, hogyan él a földműves és munkásnép nagy tömege. Próbatétel ez, de ma még kétséges, hogy a középosztály megállja-e?

1939. Február. A tanári rend emelkedése a társadalomban. Makay Gusztáv.

A Magyar Szemle októberi számában Boldizsár Iván tollából megjelent cikknek azzal az állításával polemizál, hogy a tanári rend anyagi okokból folyó lassú társadalmi hanyatlásának megvan az a haszna, hogy ez a hanyatlás tulajdon bőrén és gyomrán át közelebb viszi a szociális megértéshez. Makay szerint a jövendő Magyarország társadalmi nivellálódásában csak az lehet a tanárság szerepe, hogy a szociális megértést tovább adja a társadalomban és az alsóbb rétegeket felfelé emelje. Addig is kötelessége minden anyagi nehézség ellenére azon a társadalmi szinten maradni, amelyre mint a társadalom egyik vezető és nevelő rétege hivatva van. Sajnálatos tény, hogy a tanárság a magyar társadalom közfelfogásában nem emelkedett arra a helyre, amelyre súlyánál fogva méltó lenne és ezzel párhuzamosan a társadalomban sem játssza azt a szerepet, amely megilletné. A társadalomnak a tanári pályáról alkotott kicsinylő közfelfogása és adott esetben megnyilvánuló gyakorlati magatartása kétségkívül igazságtalan. Elérkezett azonban az ideje, hogy e kedvezőtlen felfogás megváltozzék, hiszen az új középiskolai reform kapcsán kétszeresére emelkedik a tanárság társadalmi és nemzeti értéke, amikor a jövő magyar nemzedéknek kialakítása fokozottabb mértékben az ő kezébe kerül. Természetes hogy a javulás csak lassanként és több feltétel kielégítésével következhet be. Egyik

a nagyobb anyagi megbecsülés, hogy a tanárság társadalmilag is szinten tarthassa, magát és lelki energiáját a nyomasztó anyagi gondoktól felszabadítva a nemzeti célkitűzések szolgálatába állíthassa.

A feladat másik része magára a tanárságra hárul, mert az emelkedés záloga az új tanártípus: az eleven élethez közelebb álló, életrevalóbb, általános érdeklődésű öntudatos tanár.

Sárik Elek.

Magyar Kisebbség 1937.

Szathmáry Lajos: Gyakorlati hozzászólás a magyar szórványügyhöz. A szórvány szó, illetőleg a magyarság nagy tömegeinek szórványokba való szétszóródása, „a magyar fajra nézve jelent akkora veszedelmet, mint a tüdővész, a vérbaj, vagy akár az alkohol." Ha általában minden 300 lélekszámon aluli magyar telepet szórványnak minősítünk, akkor 290.000 körül van a szórványokban élő magyarság lélekszáma. Ennek a nagy tömegnek a magyarság számára való megtartása érdekében *szervezett szórványmunkára* van szükség. Első feladat az u. n. *szórvány-kataszter* elállítása. A második feladat: *szórványmunkások* kiképzése. Eddig nagyrészt az egyházak végezték a szórványmunkát, de a magyarság megmentése érdekében újabb munkásokra és sokkal rendszeresebb, egységesebb és felelősségteljesebb munkára van szükség. Mindenkinek vállalkoznia kell erre a munkára, „aki a magyar Globuson él." Jelentős szerep jut a munka előkészítésében az iskoláknak. Szerepüket *Gál Kelemen* a nemzeti közéletre való nevelésről szóló felhívásában a következőkben jelölte meg: „A nemzeti közélet számára ébresztő, vezető és célokat kitűző, nemzeti értékeket megőrző egyéniségeket neveljenek és olyan intelligenciát, amelyik népe sorsa iránt nem közönyös, amely népét nem bízza sorsára; gazdasági, kulturális vergődésében nem hagyja magára, hanem a sors sujtolásában hallja és érzi a közös vér szavát."

Főleg azért van erre szükség, mert a fiatalabb generáció nagyrésze teljesen közömbös a magyarság sorskérdéseivel szemben. Ebben a tekintetben „a családi elindítás körül vannak nagy bajok." Mert az iskola — mai megkötöttségében — mindent nem pótolhat. A hittudományi főiskoláktól kezdve minden nevelő intézménynek bele kell kapcsolódnia a szórványmunkára való előkészítésbe. Leghelyesebb volna erre a célra a *vándortanítói* intézmény megszervezése, de a legegyszerűbb ember is alkalmas a szórványi munkára, ha kellő előkészítést kap s önneveléssel is igyekszik képezni magát.

A szórványmunkában legfontosabb a gyermek- és az ifjúsági munka. A gyermekmunka ima-, vallás- és énektanításból, valamint gyermekjátékokból áll, az ifjúság munkája pedig a népdalok, helyesírás, olvasás és számolás tanításával bővül. Természetesen a felnőtteket sem lehet magukra hagyni. A szórványokban sokszor egy-egy népnaptár is eseményszámba megy s nagy hatása van. Hát még a gondosan összeválogatott kis népkönyvtárnak! „Általános szabály, . . . hogy a szórványoknak . . . adjunk magunkból, kultúránkból és még vagyoni roncsainkból is."

Kovács Árpád: Államnyelv a volt román s a mai magyar felekezeti iskolákban. Megállapítja, hogy „az eszmei kisebbségi iskola feltételezi a teljes tanszabadságot, továbbá az oktatás tökéletes egyenlőségét is." A tanszabadság magában foglalja *a kisebbségeknek anyanyelvükön való tanulási és tanítási jogát,* az oktatás egyenlősége pedig a kisebbségeknek oktatási kérdésekben *a többségiekkel való teljes egyenjogúságát* jelenti. Gyakorlatilag e két tételen a szabad iskola-létesítési, fel-

ügyeleti, szervezési, nyilvánossági és államérvényes bizonyítványadási jogot értjük; középponti gondolata pedig az anyanyelv szabad használata, amelyhez szorosan kapcsolódik a nemzetiségi államokban az államnyelvnek, mint az oktatás nyelvének a kérdése is. Általános törekvés ugyanis, hogy az államnyelv legyen az uralkodó az iskolában, de az oktatás nyelvének a megállapításánál mégis felül kellene emelkednie az államhatalomnak minden önös érdekén, mert az iskola a nevelés és oktatás helye, ahol egyszerre csak egy nyelven, mégpedig *csak az anyanyelven lehet eredményes munkát végezni,* — állapítja meg a szerző Imre Sándorra való hivatkozással.

Az anyanyelvi oktatást korlátozó rendelkezések így csoportosíthatók:

A) Az anyanyelvi oktatást *közvetlenül* korlátozó rendelkezések: I. Biztosítja ugyan a törvényhozás az anyanyelvi oktatást, de előírja az államnyelv tanítását is. II. Megszabja az államnyelv tanításának határát minőségi és mennyiségi szempontból egyaránt. (Ebben az anyanyelven való oktatás korlátozásának közvetett okai is fellelhetők, pl. az államnyelv tanításának sikertelensége esetén az iskola bezárása.) III. Az államnyelvnek, mint önálló tantárgynak a tanításán kívül annak megállapítása, hogy mely tárgyakat (esetleg a kisebbségi nyelven kívül minden tárgyat) kell még az állam nyelvén tanítani. IV. „Az egységes oktatás jelszava alatt meghúzódó erőszakkal" a tantervbe csak az állam nyelvén tanítandó tárgyakat vesz fel. V. A kisebbségek egyes csoportjának az anyanyelven való tanulás megtiltása (pl. névfaj-, vagy valláselemzés útján).

B) *Közvetett* törvények: I. Az iskolafelállítási jognak csak bizonyos fokú, fajú, vagy nemű iskolára való korlátozása és különböző, sokszor teljesíthetetlen feltételekhez való kötése. II. A kisebbségi tanerők pótlásának, valamint működésének megakadályozása. III. Különböző indokokkal (csökkentett nyilvánossági jog, magániskolává való degradálás) az állami iskoláknak a kisebbségiek fölé való helyezése. IV. Vizsgákon az anyanyelv használatának korlátozása, esetleg teljes eltörlése. V. Kisebbségi iskolák létesítésének kivételes jogszabályokkal való meggátlása (pl. ahol állami iskola van, ott hasonló fajú vagy fokú iskola nem állítható fel).

C) Ugyancsak a kisebbségi, illetve az anyanyelven való oktatás kereteinek megszűkítését célozzák a *kivételes felügyeleti és ellenőrző szervek,* az „akadályokban gazdag kisebbségi tanügyi *statutumok,*" valamint

D) a különböző *büntető intézkedések,* amelyek egyaránt sujthatják az iskolát, a tanulókat és a szülőket.

A fentiek az anyanyelvi oktatás korlátozásának „törvényes" lehetőségei. Hogy ezek mellett mily törvényellenes intézkedésekkel is igyekeznek meggátolni az anyanyelvi oktatást, arra elég példát láttunk a Magyar Kisebbség 1935. és 1936-i évfolyamának ismertetésénél.[1])

Kisss Árpád: Az állami elemi magyar tannyelvű iskolák és magyar tagozatok az 1936—37. tanév végén és *Újabb adatok az állami elemi iskolák magyar tagozatairól.* Szerző adatainak a felhasználásával már az előző évfolyamok ismertetésénél rámutattunk az erdélyi magyarnyelvű iskolák állandó csökkenésére. Láttuk, hogy az 1933-i hivatalos kimutatásban szereplő 427 magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal bíró áll. el. iskolából az 1934/35. tanév végén csak 112 működött, az 1936/37. tanév végére pedig ez a szám 44-re olvadt. Megszünt pl. a dévai csángó-telepen olyan magyar tagozat, ahol 270 tanuló közül csak 3 nem volt magyar. A magyarul tanuló gyermekek száma is ijesztően csökken: 1933-ban 96.809, az 1934/35. tanév

[1]) L. Nevelésügyi Szemle I. évf. 135. és 359. l.

végén 13.886, az 1936/37. tanév végén pedig 4.527 gyermek tanulhatott magyarul. Jellemző nagyon az a körülmény is, hogy hol szüntetik meg a románok a magyar iskolákat. Csík megyében pl. nincs már egyetlen magyar iskola sem, Udvarhely megyében, ahol 119.300 magyar él, (a lakosság 91·8 %-a) 342 gyermek tanul a hat magyar tagozatú iskolában, Háromszékben csak egy magyar tagozatú iskola van 106 tanulóval, Maros-Torda megyében pedig nincs egy sem.

Második cikkében azután a szerző — már az 1937-i hivatalos kimutatás megjelenése után — a magyarnyelvű iskolák további megszüntetéséről számol be. E szerint *az egész Székelyföldön nincs már egyetlen magyar iskola sem.* Tehát ott szüntetik meg a magyar iskolákat, ahol a legnagyobb tömegben él együtt a magyarság! Természetesen Erdély más vidékein is szüntettek meg magyar iskolákat és tagozatokat, s állítottak azok helyébe román és német (!) nyelvűt. Ez utóbbi tény talán a legjellemzőbb a román hivatalos köröknek a magyarsággal szembeni állásfoglalására.

Szalkai Zoltán.

Magyar Statisztikai Szemle 1938. 1—10. szám.

Jánki Gyula dr.: A tanítóképzés Magyarországon az 1936—37. tanévben. A cikk az új tanterv életbelépése előtt visszapillantást vet az elmult 10 évre. A képzők száma 45-ről 55-re emelkedett, a tanárok száma 567-ről 847-re. A növendékek közül a fiútanulók száma 1930/31-ben 3351-gyel, míg a leányok 1934/35-ben 6525-tel érte el a csúcspontot. Előképzettségre nézve főleg az 1930/31. tanévben volt sok érettségizett, ill. főiskolai képesítéssel biró tanítójelölt. Az intézetek jellege szerint a felekezeti tanítóképzés fejlődött (különösen a r. kat. leányintézetek). Milyen társadalmi rétegből kerülnek ki a tanulók? A fiúknál nagyobb arányú a felfelé törekvés, mint a lányoknál. Az utolsó évtizedben nagyon csökkent a papok, tanítók, tanárok gyermekeinek száma a képzőkben. Kiadott oklevelekben 1930 óta van túltermelés; ez különösen a tanítónők körében öltött nagy méreteket (évenként 1000-nél több marad állás nélkül). Az új tanterv remélhetőleg úgy a képzés, mint az elhelyezkedés tekintetében javulást fog hozni (akadémiai képesítés és az utánpótlás egyensúlya).

A Szemle 3. számát a Szent István ünnepségekre készülő *Székesfehérvár és Fejérmegye* ismertetésének szenteli. *A közoktatásügyi* állapotokról *Jánki Gyula* dr. számol be. Székesfehérvár kultúrközpont: 95·7 % írni-olvasnitudó lakosságával országos viszonylatban a 3. helyen áll. Népoktatása már a 18. sz.-ban megindul (az első iskola 1693-ban létesül); nagy fejlődést ér el a háború után; ma a megyében 257 elemi iskola van. 30 év alatt (1906-tól 1936-ig) a megye területén a tanítók és a tanulók száma is növekedett; Székesfehérvárott mindkettő csökkent. Ezen ellentétes irányú változás oka: a megye területén a beiskolázás teljesebbé válása, *a városban pedig főleg a születéscsökkenés. (30 év alatt az I. osztályos tanulók száma 1.120-ról 757-re esett.)* Tanoncoktatása, de főleg polgári iskolai oktatása nagyarányú fejlődést mutat: a tanulók száma majdnem tízszeresére emelkedett. A középiskoláiról hires városban 1688 óta van gimnázium: ez ma a ciszterciták vezetése alatt áll; ezenkívül van 1 állami fiú- és 1 községi leánygimnáziuma. A tanulók létszáma itt 30 év alatt megkétszereződött. Kereskedelmi iskolái, szakiskolái, r. k. hittudományi főiskolája a közoktatásügy magas színvonalát mutatják. A lakosság közül 256 főiskolát látogat. Székesfehérvár kulturális jelentőségét emeli, hogy tankerületi kir. főigazgatóság székhelye.

A Szemle *Szent István*-számában *a trianoni Magyarország* közoktatásának és szellemi életének 15 éves fejlődésébe pillanthatunk be.

Asztalos József dr.: A közoktatásügy statisztikájában a népoktatástól a felsőoktatásig, tanuló- és oktatószemélyzetet együttvéve 1·7 millió főt számol. Közoktatásügyünk a háború után erőteljes fejlődésnek indul (Klebelsberg-féle iskolaépítési akció): új iskolafajok keletkeznek (gyakorlati iránnyal), a meglévők átalakulnak (középiskolák), egyre fokozódik a művelődésbe bevont ifjúság száma (ez világjelenség). *A statisztika azonban minden iskolafajban visszatükrözi a háború alatti gyér születések okozta rést, mely apadás az egyke pusztítása folytán azóta is egyre tart.* A 30-as évek gazdasági válsága megbontotta a tanulók felfelé törekvő sorát. A magasabbfokú iskolák adatai pedig az értelmiség válságára, a szellemi munkanélküliségre mutatnak.

Elekes Dezső dr.: A szellemi élet jelenségeiről nyujt érdekes képet. Könyvtermelésünk nagy emelkedést mutat: 1937-ben 3.328 könyv jelent meg nálunk, ennek 78 %-a Budapesten; 95.2 %-a magyar nyelvű. Napilap és folyóirat 1477, ennek 1/3-a Budapesten, a többi vidéken jelenik meg. A vidék közül első Debrecen, második Szeged (26 sajtótermékkel). Jellemző még, hogy 890 időszaki sajtótermék 1921 óta indult meg. Közgyüjteményeink: a könyvtárak és múzeumok jelentős fejlődést mutatnak. A múzeumok száma 10 év alatt 7-tel gyarapodott, darabszámátlaguk megkétszereződött. alkalmazottai szintén, a látogatók száma 2000-rel nőtt. Budapest múzeumai közül legrégibb a Magyar Nemzeti Múzeum s neki van a legnagyobb könyvállománya (6·5 millió drb); viszont a legtöbb látogatója a Szépművészeti Múzeumnak van (évi 100 ezer). A vidéki Múzeumok közül leggazdagabb a szegedi Városi Múzeum, leglátogatottabb a debreceni Deéry-Múzeum. A közkönyvtárak közül 100 ezernél több kötetet számlál 15, 10 ezernél többet 148. (10 év alatt 76 új létesült). A könyvtáraknak több mint 60 %-a Budapesten van. Legrégibb a pannonhalmi Szentbenedekrendi Könyvtár 1001-ből, Forgalom tekintetében a Fővárosi Nyilvános Könyvtár vezet, a vidéki könyvtárak közül a szegedi Egyetemi Könyvtár. A magyar kultúra fejlődését bizonyítja, hogy 10 év alatt az összes magyarországi könyvtárak forgalma megsokszorozódott.

Jánki Gyula dr.: A főiskolai hallgatók számának alakulásáról számol be 1930-tól 1937-ig. A főiskolai hallgatók létszáma az 1930/31. tanévben 16.000 fővel érte el a csúcspontot; ez a szám az 1937/38. tanévig fokozatosan 13.000-re csökkent. A négy tudományegyetem közül a legnagyobb veszteség a szegedi egyetemet érte (35·3 %), legkisebb a pécsié (9·7 %). Csupán az államszámviteli tanfolyam hallgatóinak létszáma emelkedett (60 %-kal). A műegyetemen egyes szakok (mérnöki) elnéptelenedésével szemben a vegyész- és bányamérnöki kezd benépesülni. A főiskolák csoportjában a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatóinak száma 130 %-kal növekedett, a testnevelési főiskola és a gazdasági akadémiák szintén benépesedést mutatnak, míg a gyógypedagógiai tanárképző főiskola 3 év óta nem vett fel új hallgatót. Ugylátszik, az érdeklődés inkább a szabad pályákra képesítő szakok felé fordul. Az első évfolyam benépesülése szoros összefüggésben van az érettségizett tanulókkal, mert ezeknek 58 %-a előbb-utóbb főiskolára iratkozik be. A nemek szerinti megoszlást tekintve: a nőhallgatók száma 19 1/32-ben érte el a csúcspontot 2278 fővel, azóta fokozatosan csökken, sokkal nagyobb mértékben, mint a férfihallgatók száma.

A visszacsatolt Felvidék közoktatásügyi statisztikájáról Asztalos József dr. nyujt ideiglenes áttekintést. Az adatgyüjtés sok nehézséggel küzdött (tanerők, tanulók

számának eltolódása, anyanyelv kérdése, szünetelő iskolák) s ezért nem is végleges. Mégis ezek a számok az iskolák jövőbeli átszervezésére nyujtanak szempontokat. A volt cseh-szlovák iskolaszervezet némileg különbözik a miénktől: az elemi iskolák 8 osztályosak (ez kötelező) és 5 osztályosak (ezek felsőbb iskolába lépnek); a továbbképző iskolák mind szakiskolák; a polgári iskolák 3 vagy 4 évfolyamúak. A visszacsatolt terület közoktatási fejlettsége — a tanintézetek számának alapján — egyes iskolafajokban (elemi iskolák, középfokú iskolák) előnyösebb, mint a trianoni Magyarországé, viszont kisdedóvás és tanoncoktatás terén elmaradt. Az elemi népoktatás fejlődése azonban, — eltekintve attól, hogy a háború után ez világjelenség, — inkább politikai (magyartalanítási) célokat szolgált, mint művelődésit. Az elemi iskolai tanulók száma a népességhez viszonyítva 33 %-kal, a tanítóságé pedig 50 %-al emelkedett 1918 óta. — Az iskolák jellegét és tanítási nyelvét illető adatoknak csak történeti értékük van: a cseh hatalomnak erőszakosságára mutatnak. Magyar tanításnyelvű óvó- és tanitónőképző intézet egy sem volt, tanítóképző csak 1, középiskola 4, felsőkereskedelmi 1, nőipariskola 1, hittudományi főiskola 1. Az összes tanulók létszáma a visszacsatolt területen hozzávetőleg a 200 ezret megközelíti, — ez kb. 1/8. része a trianoni Magyarország tanulólétszámának. A főiskolai hallgatóságnak kb. 1000 fővel való gyarapodására számíthatunk. Anyanyelvi megoszlás tekintetében a cseh hivatalos statisztika és a szolgálatában álló tanítóság is igyekezett a magyarság arányát lenyomni (77·6 %-ra). Sajnos tény azonban, hogy a kassai három leányiskola tanulóinak csak 20 %-a volt magyar anyanyelvű 1938 novemberében, — viszont örvendetes tény, hogy ugyanekkor Komáromban 99·1 % a magyar tanulók aránya. — A tanerők létszámában az uralomváltozás miatt 25 %-os hiány állott be, melyet magyar anyanyelvű tanszemélyzet pótolt. 81 % rendes kinevezett tanerő volt; kor szerint a létszám 65 %-a 21—40 év közötti és szolgálati idejük a 20 évet nem haladja meg. A fiatalabb korosztály munkábaállításának magyarellenes célzata nyilvánvaló, azonban ez a törekvés a magyar tanszemélyzet kitartó ellenállása miatt kudarcot szenvedett.

— *N. L.* —

KÖNYVSZEMLE

Megalakult az Egri Nevelők Köre. Az egri pedagógusok febr. 26-án kimondották, hogy iskolai jellegre és fajra való tekintet nélkül egyesületbe tömörülnek, a kartársi kapcsolatok elmélyítése, a közös hivatástudat ápolása, az időszerű nevelési kérdések megbeszélése és megoldása érdekében. Az alakuló gyűlésen megjelent *dr. Tamedly Mihály* tank. kir. főigazgató, Eger valamennyi iskolájának igazgatója és Eger nevelői kara.

Az előkészítés munkálatairól *dr Pálos Bernardin* ciszt. gimn. igazgató számolt be, majd a szervező bizottság előterjesztése alapján a következő tisztikart választották meg: elnök: *dr. Somos Lajos* tan. képz. int. igazg., alelnök: *Szentgyörgyi Gyula* körz. isk. felügy., rk. ig.-tanító, főtitkár: *dr. Zentai Károly* tan. képz. int. tanár, jegyzők: *Fleischer Mária* tanítónő, *Lótos Ferenc* áll. el. isk ig.-tanító, *dr. Őrsi András* áll. gimn. tanár, pénztáros: *Tobákos Kilit* ciszt. rendi tanár, a számvizsgáló bizottság tagjai: *M. Benes Mária* tanárnő, angolkisasszony, *Ripka János* beoszt. áll. tanító, *Sulyok György* felsőker. isk. tanár.

A tisztikar megválasztása után *dr. Tamedly Mihály* kir. főigazgató szólalt

fel és örömének adott kifejezést, hogy Eger társadalmi életében oly jelentős szerepet betöltő nevelői kar tudatosan is kifejezni kívánta együvétartozandóságát azáltal, hogy válogatás nélkül egy egyesületbe tömörült. Reméli, hogy ez a tömörülés állandó és értékes kapcsolatokat teremt majd az egyes iskolák között. Hiszi, hogy működése nyomán értékesebb nevelői munka fakad, s a nevelés gondolata iránt azok érdeklődését is fel fogja kelteni, akik nem tartoznak a hivatásos nevelők táborába.

Majd a megválasztott elnök, *dr. Somos Lajos*, mondotta el megnyitó beszédét, amelyben a kör megalapításának szükségességét és a kör elé tűzött nevelői feladatot a következőkben vázolta:

1. A mai iskola nevelő eszménye szociális és nemzeti jellegű, amely a személyiségnek a kialakítását célozza.

2. Az iskolán kívüli nevelési tényezők mind számra, mind súlyra oly mértékben megnövekedtek, hogy mellettük az iskola nevelő hatása lassankint háttérbe szorul. Az iskola a maga nevelő hatásának egyensúlyi helyzetét a jövőben csak akkor tudja biztosítani, ha egyrészt bent az iskolában ható erejét növelni tudja, másrészt befolyását ki tudja terjeszteni az iskolánkivüli nevelési tényezőkre.

3. Az egyes iskolafajok közötti tantervi, különösen pedig módszeres szakadékok eltüntetése sokkal inkább megvalósítható személyes kapcsolatok útján, mint utasítások tanulmányozásával.

4. A neveléstudományok eredményeinek számontartása és értékesítése.

5. A nemzetnevelés célkitűzésének munkálása.

6. A személyes kartársi kapcsolatok kiépítése, a közös hivatástudat ápolása, a bajtársi szellem megalapítása, a kölcsönös megbecsülés fokozása és a közös érdekek védelme.

Előadásának második részében az új magyar nevelés jellemző vonásait ismertette.

Legyen nevelésünk mindenekelőtt keresztényi, amely a jobb lelki nevelés szükségességét is magában foglalja. A nemzetnevelés feladatát nemcsak a nemzeti öntudat kialakításában látja, hanem reális, minden hamis illuziótól mentes magyarságismeretben, a magyarság küldetéstudatának ápolásában és a tényekhez való szorosabb kapcsolódásban. Mai nevelésünk harmadik fontos jellemző vonásának a gyakorlati szellemet tartja, amely egyrészt a művelődés anyag kiválasztásában és a feldolgozás módjában, másrészt az ifjúságnak az élet pályákra való irányításában jut kifejezésre.

Dr. Palos Bernardin ciszt. gimn. igazgató: *Mit vár a középisk. az elemi népiskolától?* címmel tartott előadást. Elsősorban nem az a fontos, hogy milyen tárgyi felkészültséggel jön a középiskolába a tanuló, hanem az, hogy milyen formális eredményeket ért el nála az eddigi oktató és nevelő munka. Majd részletesen kifejtette a formális értékek tekintetében felállítható kívánalmakat, kitérve a testi értelmi, érzelmi és erkölcsi élet fontosabb területeire.

Zentai Károly.

Helyreigazítás. — Mult számunk 54. lapján a 4. sorban tévedésből kimaradt id. dr. Imre József neve.

Árpád nyomda Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM

Oldal

PAPP JÁNOS: A nevelői lélek belső tragikuma — — — — — 97
JÁRAY IMRE: A középiskola mint intézmény és a társadalom — — 100
BERG PÁL: Modern nyelvtanítás hanglemez segítségével — — — 106
KEMÉNY GÁBOR: A nagytarcsai Tessedik Népfőiskola — — — 120
LOSÁNYI GYULA: A tanárság szervezetlensége — — — — 126
WOLFF LÁSZLÓ: A tanári kamaráról — — — — — — 129

IRODALOM.

A felvidéki magyarság húsz éve 1918—1938 *(Szalkai Zoltán)*; UDVARHELYI KÁROLY: Magyarország földrajza az iskolában és szülőföldismertetés *(Márton György)*; GERGELY GERGELY: Szabó Dezső stílusa *(Vicsay Lajos)*; ERDŐDI JÓZSEF: Épülő ország *(Kispál Magdolna)* — — — — 132

LAPSZEMLE.

Magyar Szemle *(Sárik Elek)*; Magyar Kisebbség *(Szalkai Zoltán)*; Magyar Statisztikai Szemle *(N. L.)* — — — — — — — — 136

VEGYES.

Megalakult az Egri Nevelők Köre *(Zentai Károly)* — — — — 143

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED